Metodologías cualitativas

en la investigación educativa

Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Luis Alfredo González Monroy
Simón José Esmeral Ariza

Editorial
UNIMAGDALENA

Metodologías cualitativas

en la investigación educativa

Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Luis Alfredo González Monroy
Simón José Esmeral Ariza

Editorial
UNIMAGDALENA

Metodologías cualitativas en la investigación educativa

Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Luis Alfredo González Monroy
Simón José Esmeral Ariza

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Sánchez Fontalvo, Iván Manuel

Metodologías cualitativas en la investigación educativa / Iván Manuel Sánchez Fontalvo, Luis Alfredo González Monroy, Simón José Esmeral Ariza. -- 1a. ed. -- Santa Marta : Universidad del Magdalena, 2020.

(Ciencias Sociales. Educación y pedagogía)

Incluye datos de los autores en la pasta. -- Contiene referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-746-279-1 -- 978-958-746-280-7 (pdf) -- 978-958-746-281-4 (epub)

1. Investigación en educación 2. Investigación cualitativa - Metodología I. González Monroy, Luis Alfredo II. Esmeral Ariza, Simón José III. Título IV. Serie

CDD: 370.72 ed. 23

CO-BoBN– a1056540

Primera edición, junio de 2020

© UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Editorial Unimagdalena

Carrera 32 No. 22 - 08

Edificio Mar Caribe, primer piso

(57 - 5) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

https://editorial.unimagdalena.edu.co/

Colección Ciencias Sociales, serie: Educación y pedagogía

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Ernesto Amarú Galvis Lista

Coordinador de Publicaciones y Fomento Editorial: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Eduard Hernández Rodríguez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Corrección de estilo: Alejandro Molina Osorno

Santa Marta, Colombia, 2020

ISBN: 978-958-746-279-1 (impreso)

ISBN: 978-958-746-280-7 (pdf)

ISBN: 978-958-746-281-4 (epub)

DOI: 10.21676/9789587462791

Hecho en Colombia - Made in Colombia

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no compromete al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni genera responsabilidad frente a terceros.

Contenido

Presentación

Capítulo 1

Metodologías cualitativas: la investigación cualitativa en el ámbito de la educación

Acercamiento a algunos referentes históricos sobre el concepto investigación cualitativa

¿Qué entender por investigación cualitativa?

Características de la investigación cualitativa

Anexos

Taller de inducción

Análisis comparativo de las dimensiones metodológicas de dos proyectos de investigación

Investigación propuesta en la institución A

Investigación propuesta en la institución B

Capítulo 2

El proceso de investigación cualitativa

Características generales del proceso

Fases de la investigación cualitativa

¿Cómo formular un problema de investigación?

Decisiones muestrales

Anexos

Actividad 1. Del tema a los objetivos […] metodología […]

Actividad 2. Formulación del problema y objetivos de la investigación

Actividad 3. Elaboración del marco teórico y presentación de la bibliografía correspondiente

Actividad 4. Esquema para la elaboración de una ruta metodológica

Actividad 5. Momentos de mi proyecto de investigación

Capítulo 3

Principales estrategias de recogida de información en la investigación cualitativa

La observación participante

La entrevista

El análisis de datos en la investigación cualitativa: principales características

Fases generales en el análisis de datos cualitativos

La reducción de la información

Los programas informáticos para el análisis de datos cualitativos

Funciones generales de los programas informáticos en el análisis de la información cualitativa

Clasificación general de los programas informáticos sobre análisis de datos cualitativos

La integración teórica o la generación de teoría

Anexos

Esquema de planificación para entrevista

Ficha de entrevista

Guion de entrevista

El anecdotario

Notas de campo de las características y del comportamiento observado de las personas

Capítulo 4

La etnografía como método comprensivo

La etnografía educativa

Aproximación metodológica de la investigación etnográfica

La etnografía y su complementariedad

Actores in situ e informantes claves

Estrategias de recogida de información

La observación participante

La entrevista

Análisis de documentos

Anexos

Actividad hermenéutica de campo

Capítulo 5

La investigación dialógica doblemente reflexiva

La dialogicidad en la investigación

Estrategias para captar información

Estancias dialógicas

Anexos

Fases del diseño metodológico

Capítulo 6

La investigación-acción

¿Qué es la investigación-acción?

Objetivos esenciales de la investigación-acción

Los diferentes “rostros” de la investigación-acción

La investigación participativa

El proceso

La investigación-acción crítica: el enfoque de Carr y Kemmis

La investigación-acción cooperativa o colaborativa

Anexos

Ejercicio de autocomprobación

Capítulo 7

El rigor científico en la investigación cualitativa

A la búsqueda del rigor científico en la investigación cualitativa

Credibilidad

Transferibilidad o posible aplicabilidad de nuestras conclusiones

Dependencia

Confirmación

Referencias bibliográficas

Presentación

Este libro es un esfuerzo denodado por sistematizar las experiencias investigativas acumuladas por sus autores durante más de cinco años de trabajos en varias regiones colombianas. Ellos, en contacto con sus realidades socioeducativas, han sido sensibles a los problemas, preocupaciones y aspiraciones que subyacen en estas. Se trata de un trabajo colectivo que tiene como punto de encuentro los seminarios de investigación que se ofrecen a los estudiantes en la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena. La obra representa la culminación de un intenso proceso de crítica y autocrítica a la manera como se vienen abordando los estudios de perspectiva cualitativa, cuyo referente se sitúa en el ámbito de la educación.

Esto nos lleva a creer que hay bases para proponer un texto adecuado que permita a los estudiantes, ya sea de pregrado o posgrado, y a los científicos sociales responder críticamente a las exigencias de una educación cada vez más impredecible, de modo que ponga la ciencia a su servicio de una manera sencilla, sin llegar por ninguna razón a su detrimento. En este sentido, las metodologías de investigación aquí propuestas no solo ayudan a conocer las realidades que se van a abordar, sino que se inspiran en su transformación.

Se pretende con el texto reducir, en gran medida, la angustia a la que se ven abocados quienes se enfrentan a un trabajo de investigación, sobre todo, cuando es de carácter cualitativo. Este enfoque es un tanto exigente en principio, pero cuando se ha avanzado en sus senderos se vuelve satisfactorio y alentador, lo que crea pasión y convicción de encarar el entendimiento de los fenómenos desde la mirada y la conciencia de los implicados en ellos y su contexto circunscrito en un pasado, presente y futuro. Por lo tanto, este texto no se puede asumir como un menú de prácticas sombrías; lo que busca es dar claridad mental a los investigadores y aprestarlos para que trabajen creativamente en sus objetos de estudio.

En este libro se recogen, de manera franca, las distintas características de tres metodologías de naturaleza cualitativa, como la etnografía, la investigación dialógica doblemente reflexiva y la investigación-acción, que han sido trabajadas, corregidas y ampliadas en virtud de su continua vigencia en la

investigación socioeducativa.

Estas propuestas metodológicas se han constituido sobre el principio de preservar lo auténtico y lo vernáculo de las poblaciones donde se aplican, en un ejercicio por superar la investigación tradicional y estimular la búsqueda de otras maneras de hacer ciencia, con miras a instaurar un país más humano, multicultural, ecológico y emancipado. Sabemos que nuestra propuesta no está exenta de dificultades, pero también sabemos que nuestros lectores las asumirán con fervor y entusiasmo.

Los autores.

Capítulo 1

Metodologías cualitativas: la investigación cualitativa en el ámbito de la educación

Acercamiento a algunos referentes históricos sobre el concepto investigación cualitativa

Durante el trasegar del pasado siglo xx y el transcurrir del xxi se han ido construyendo en modo gradual, en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, en paralelo con los desarrollos en la filosofía de la ciencia, unos enfoques investigativos asociados fundamentalmente a perspectivas epistemológicas y teóricas de corte interpretativo, comprensivo, sociocrítico, dialógico y reflexivo. Al intentar definir lo que significa la investigación cualitativa, Bryman y Burger (1994) y otros autores han intentado determinar si esta puede diferenciarse del enfoque tradicionalmente denominado investigación cuantitativa. De ahí que en varios libros y otros manuales y documentos han intentado distinguir las concepciones generales entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación (cuadro 1).

Cuadro 1. Atributos de los paradigmas cualitativos y cuantitativos

Paradigma cualitativo	Paradigma cuantitativo
• Aboga por el empleo de los métodos cualitativos. • Fenomenologismo y comprensión. Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. • Observación naturista y sin control. • Subjetivo. • Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro". • Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. • Orientado al proceso. • Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos". • No generalizable: estudio de casos aislados. • Holista. • Asume una realidad dinámica.	• Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos. • Positivismo lógico. Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales prestando escasa atención a los estados subjetivos de las personas. • Medición penetrante y controlada. • Objetivo. • Al margen de los datos; perspectiva "desde fuera". • No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo. • Orientado al resultado. • Fiable: datos "sólidos y repetibles". • Generalizable: estudio de casos múltiples. • Particularista. • Asume una realidad estable.

Fuente: (Cook y Reichardt 1996, p. 29)

En el campo de la investigación, se ha venido dando un debate entre el "cuantitativismo" y el "cualitativismo", asunto este que a lo largo del pasado siglo ha ido avanzando hacia temas relacionados con la complementariedad, el paradigma "pospositivista" y el interpretativo. Esta cuestión nos remite a un tema que deberá abordarse con mayor profundidad en los cursos de doctorado. Sin embargo, aquí lo mencionamos por su importancia en cuanto a las decisiones metodológicas que el investigador debe adoptar y justificar.

La expresión "indagación naturalista" pone su énfasis en un conjunto de situaciones que describen los procesos mismos de la investigación, aspectos estos que enumeran Cook y Reichardt (1996) en su libro Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa:

•El carácter contextual de los procesos de investigación

•La utilización de un conocimiento tácito

•La negociación con los participantes

•La interpretación ideográfica

•Métodos cualitativos

•Generación de teoría

•Criterios específicos de validez

•Diseño emergente

•Análisis inductivo (p. 3)

Fundamentalmente, se destaca la importancia y el papel que desempeña la

persona como “instrumento” actuante durante los procesos de recolección de la información en los contextos naturales. Sin embargo, la expresión “investigación cualitativa” empezó a ser utilizada como equivalente a la de “indagación naturalista”, término que fue ganando adeptos en las comunidades científicas. De igual modo, han contribuido a su difusión y afianzamiento los libros y otros escritos, como la obra de Denzin y Lincoln (2000) y la de LeCompte, Millroy y Preissle (1992).

Con la expresión “investigación cualitativa”, nos referimos tanto a los métodos históricamente reconocidos como naturalistas —es el caso de la etnografía— y a otros métodos que poseen rasgos distintivos orientados a la comprensión, como se presenta en las diversas modalidades de la “investigación-acción”. En el cuadro 2 se expone un esquema de los métodos utilizados con mayor frecuencia en la investigación educativa. Los hemos elaborado con base en dos criterios: enfoque y finalidad.

Cuadro 2. Orientaciones de las metodologías de la investigación

Metodologías de investigación		
Métodos cuantitativos	Orientados a conclusiones	a) Estudios descriptivos (investigación por encuesta) b) Estudios descriptivos (observación sistemática) c) Estudios correlacionales d) Estudios analíticos (factoriales) e) Estudios selectivos o comparativo-causales f) Estudios predictivos g) Estudios cuasiexperimentales h) Estudios experimentales
	Orientados al cambio	i) Investigación evaluativa
Métodos cualitativos	Orientados a la comprensión	j) Estudios etnográficos k) Teoría fundamentada l) Biografías/historias de vida m) Estudios fenomenológicos n) Estudios de casos o) Fenomenografía p) Etnometodología
	Orientados al cambio	q) Investigación-acción r) Investigación evaluativa

Fuente: Bartolomé y Sandín (2001)

¿Qué entender por investigación cualitativa?

Los diversos significados y múltiples usos que a lo largo de la historia ha alcanzado el uso del término “investigación cualitativa”, así como su interpretación en las diversas disciplinas, han hecho que sea un tanto complejo lograr una definición, tal como lo señala Ruiz Olabuénaga (1999), al hacer relación a los distintos métodos de investigación cualitativa: “es más fácil describirlos que definirlos”. Sin embargo, es más fácil enumerar un conjunto de características de la investigación cualitativa que poder llegar a una definición. Vamos a acercarnos a algunas de las definiciones propuestas por diversos autores. Por ejemplo, Strauss y Corbin (1990) recalcan el carácter cualitativo del tipo de información recogida, así como su análisis:

Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo (p. 17).

En este sentido, es bueno destacar, siguiendo los planteamientos de Pérez Serrano (1994), la relación directa que ha de haber entre el diseño y el proceso mismo de la investigación: “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 46). Según Piñera y Rivera (2013), el punto importante de atención en la investigación cualitativa radica en la realización de:

[…] descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y

comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (p. 36).

Para Tesch (1990), por su parte, el uso de información cualitativa en la investigación no se constituye en un criterio excepcional para hacer distinción entre la cualitativa y la no cualitativa: “La investigación cualitativa, tal como el término es usado por diversos autores, significa un determinado enfoque de la producción de conocimiento, no se refiere a los datos” (p. 55).

Denzin y Lincoln (1994), parafraseando el concepto de “estudios culturales” de Nelson et al. (1993), ofrecen una definición comprehensiva de la investigación cualitativa, sin lugar a duda, una de las más utilizadas en las últimas décadas, de un modo particular en los estudios sobre metodología cualitativa:

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinar y en ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un método. Están comprometidas con una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la experiencia humana, al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherente al político y se perfila a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa abarca dos tensiones. Por un lado, supone una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otro, recoge una estrecha definición de las concepciones positivista, postpositivista, humanística y naturalista de la experiencia humana y su análisis (p. 34).

Es de resaltar que el término “investigación cualitativa” se constituye, en la actualidad, en un concepto amplio, con el cual se hace referencia a varias perspectivas epistemológicas y teóricas, que incluyen, del mismo modo, un sinnúmero de métodos y estrategias de investigación, que pueden apreciarse en el cuadro 3, sobre las dimensiones de la investigación cualitativa que muy bien proponen Bartolomé y Sandín (2001). Denzin y Lincoln (1994) afirman al

respecto:

La investigación cualitativa es un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos. Una compleja e interrelacionada familia de términos, conceptos y supuestos subyace a la expresión investigación cualitativa […] constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra. Como espacio de discusión, o discurso, es difícil de definir claramente puesto que ninguna teoría o paradigma la distingue de forma exclusiva (pp. 1-3).

Cuadro 3. Dimensiones de la investigación cualitativa

Ontología	Aprehender la "realidad"	Es posible aprehenderla de forma imperfectible y probabilística	Se encuentra virtualmente perfilada por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género que se han ido cristalizando a lo largo del tiempo	Para un contexto local y específico	Subjetiva/objetiva es recreada por la mente y el mundo
Epistemología	Dualista/objetivista Resultados = verdad	Dualista/modificada/objetivista Resultados Probablemente verdad	Interactiva/subjetivista Resultados mediados por valores	Interactiva/subjetivista Resultados se construyen	Subjetividad crítica en una transacción participativa con el cosmos.
Metodología	Experimental/manipulativa; verificación de hipótesis Principalmente métodos cuantitativos	Experimental modificada; manipulativa; falsificación de hipótesis; puede incluir métodos cualitativos	Dialógico/dialéctica Participativa	Hermenéutica/dialéctica	Participación política en investigación-acción colaborativa. Primacía de la práctica; uso del lenguaje construido sobre un contexto de experiencia compartida.

Fuente: Bartolomé y Sandín (2001)

Características de la investigación cualitativa

En lo concerniente a las particularidades de la investigación cualitativa, es inevitable precisar que acogen ciertas especificaciones, siempre que nos acercamos a cada una de las tradiciones de investigación en particular, dado que cada tradición investigativa ha surgido dentro de una disciplina, lo cual les confiere algunos rasgos diferenciales. La etnografía, por ejemplo, se desarrolló y alimentó de la antropología y la teoría fundada de la sociología.

En el cuadro 4 se sintetizan algunas de las características de la investigación cualitativa, tomadas de autores ampliamente conocidos como, por ejemplo, Taylor y Bogdan (1987), Eisner (1998) y Rossman y Rallis (1998). Estos aspectos los destacan Sherman y Webb (1988), quienes afirman: “podemos resumir todas las características de la investigación cualitativa y señalar que el término “cualitativa” implica una preocupación directa por la experiencia, tal como es vivida, sentida o experimentada” (p. 7).

Cuadro 4. Enfoques globales de la investigación cualitativa

Características de la investigación cualitativa		
Taylor y Bogdan (1987)	**Eisner (1998)**	**Rossman y Rallis (1998)**
• Es inductiva • Perspectiva holística • Sensibilidad hacia los posibles efectos debidos a la presencia del investigador • Comprensión de las personas dentro de su propio marco de referencia • Suspensión del propio juicio • Valoración de todas las perspectivas • Métodos humanistas • Énfasis en la validez • Todos los escenarios y personas son dignos de estudio • Es un arte	• Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados • El yo (propio investigador) como instrumento • Carácter interpretativo • Uso del lenguaje expresivo • Atención a lo concreto, al caso particular • Es creíble gracias a su creencia, intuición y utilidad instrumental	• Se desarrolla en contextos naturales • Utilización de múltiples estrategias interactivas y humanísticas • Focaliza en contextos de forma holística • El investigador desarrolla sensitividad hacia su biografía personal (reflexividad) • Naturaleza emergente • Proceso basado en un razonamiento sofisticado que es multifacético e interactivo • Fundamentalmente interpretativa

Fuente: Bartolomé y Sandín (2001)

Anexos

Taller de inducción

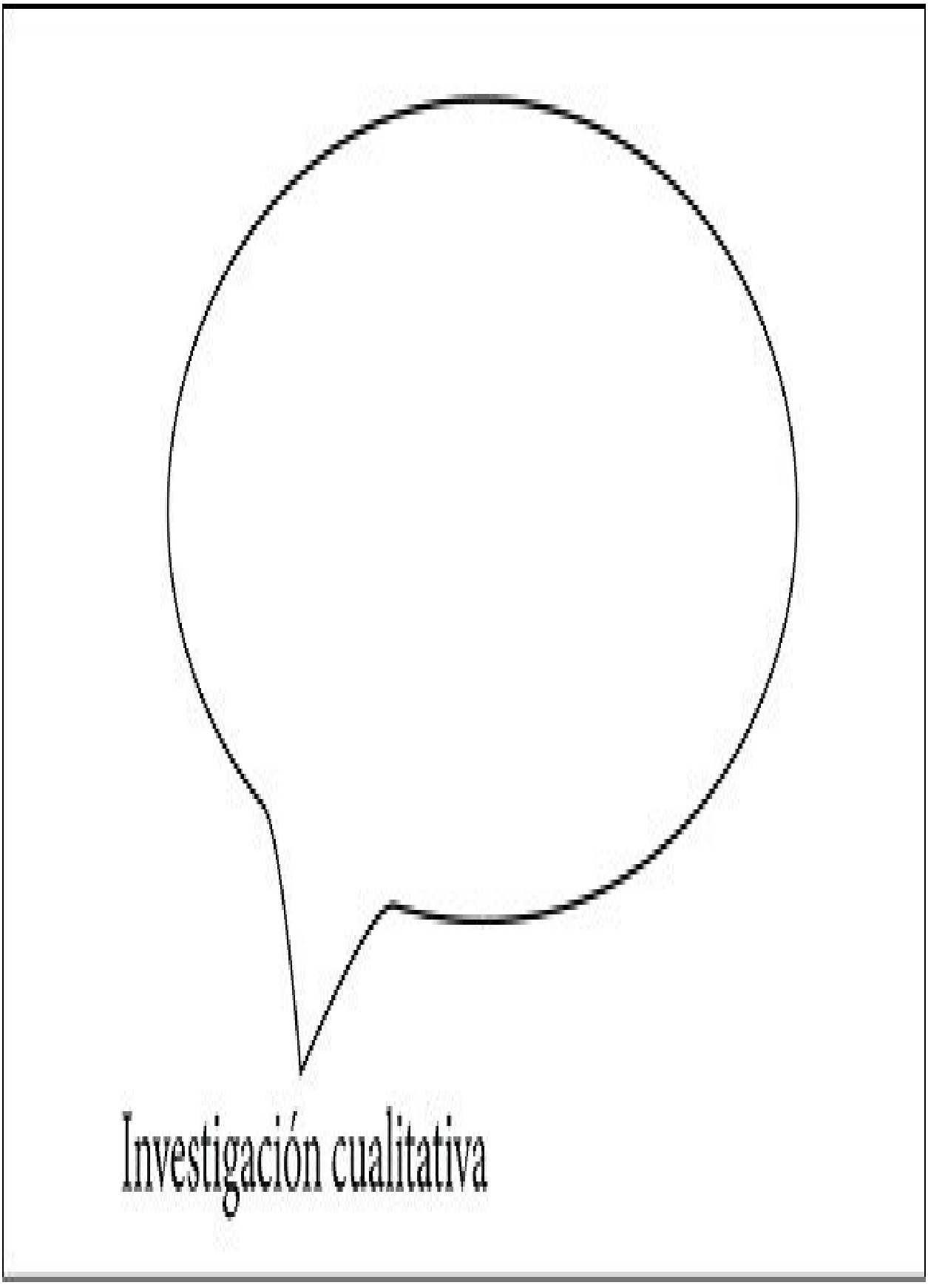
¿A qué nos referimos cuando hablamos de investigación educativa?

Actividad:

En pequeños grupos, realicen una lluvia de ideas acerca de lo que sugiere el término “investigación educativa crítico social”.

•“Cuando en la investigación cualitativa […] la primera palabra que viene a mi mente es […]”

•“La investigación educativa la asocio con […]”


Investigación cualitativa

Análisis comparativo de las dimensiones metodológicas de dos proyectos de investigación

A continuación, se exponen dos proyectos de investigación: uno propuesto por la institución A, y otro, por la B. Los proyectos se relacionan con la siguiente temática: programas de intervención educativa y relaciones interpersonales en el alumnado. Lea los dos textos de forma individual. En grupo, identifique las dimensiones metodológicas que puedan ayudarnos a comparar los dos casos. Por ejemplo, algunas dimensiones podrían ser: el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología, la técnica de recolección de datos, el análisis de la información, la muestra, etc. Describa las semejanzas o diferencias de los dos proyectos, según las dimensiones identificadas.

Investigación propuesta en la institución A

Durante el presente año la institución educativa A devela un gran empeño en estudiar la utilidad que presenta la integración en el currículo de contenidos transversales en pos de la optimización de los vínculos sociales entre estudiantes. Los hallazgos de la investigación denotarán la eficacia de esta mediación en dicho escenario académico y, por ende, la relevancia de implementarlo en el futuro; además se propone su empleo en otros centros educativos de la nación. Con esta finalidad, se planteó la investigación denominada “Utilidad de contenidos transversales respecto al nivel de interrelación positiva entre los educandos”, cuya hipótesis es la inserción estructurada a lo largo de un año de los contenidos transversales: educación de género, educación ética y educación intercultural. En este sentido, se seleccionará al azar uno de los dos grados sexto del centro educativo. El cuerpo docente que imparta clases en el grupo escogido será el responsable de integrar los respectivos contenidos. Ahora, como es concerniente regular que los resultados que se observen en los estudiantes sean generados por el proyecto de intervención y no por variables externas, se trabajará con dos grupos: el primero es de carácter experimental, en el que se insertarán los contenidos mencionados anteriormente, y el segundo, de control, que no desarrollará estos contenidos. Para medir y cuantificar la influencia del proyecto de intervención, se implementará un diseño preactividad/posactividad, empleado en los educandos al comienzo y fin del proyecto. La traducción del test Student positive interactions ha corroborado un índice de seguridad de 0,9 en un estudio desarrollado en Bristol, cuya muestra fue de 300 alumnos que presentaban una edad similar al alumnado de nuestro establecimiento educativo que participará en este estudio.

Anotaciones:

Investigación propuesta en la institución B

El grupo de maestros y maestras de la institución educativa B que ejecutará este proyecto se ha sentido muy entusiasmado por mejorar los vínculos sociales entre los educandos. A lo largo del año lectivo 2019, se desarrollará un proyecto de carácter innovador cuyo énfasis es la integración de contenidos curriculares como la educación intercultural, la educación ética y la educación de género en los espacios académicos de las materias del área de ciencias sociales. Los docentes demuestran gran interés en reconocer la forma en que los estudiantes actuarán y sentirán esta innovación. Asimismo, a estos les agradaría identificar con cercanía cómo el alumnado durante el año escolar participará en las dinámicas que se plantean y las reflexiones que emergen de estas. El propósito es entender la manera en que los estudiantes van adquiriendo los contenidos temáticos desarrollados en clase, qué percepciones develan frente a esta experiencia para su crecimiento personal y social y la forma en que esto aporta a modificar sus ideas y relaciones con sus pares de aula. En este sentido, con el propósito de detectar, identificar y entender las experiencias y concepciones que los estudiantes adjudican al proceso que van a vivenciar, cada uno de los docentes desarrollará en su grupo de clases un estudio observacional durante un semestre. El espacio de observación se centrará en las horas de clases con los educandos, pero en cuanto vaya pasando el tiempo se extenderá en otras materias para identificar en qué medida los valores y las sensaciones manifestados por los estudiantes en los espacios de clases se están evidenciando en sus reflexiones y actitudes en otras áreas del conocimiento. Cada maestro, en el final de las horas de clase, ejecutará un diario semiestructurado en el que planteará las experiencias vivenciadas en el día, además de las diferentes situaciones que pueden aportar información respecto a este proceso. De igual forma, se efectuarán observaciones no participantes durante el recreo con el fin de implantar modificaciones en los patrones relacionales de los educandos. Asimismo, a lo largo del semestre, y con el propósito de extender y triangular la información recolectada, se desarrollarán dos entrevistas en profundidad a cada estudiante.

Anotaciones:

Dimensiones	Institución A	Institución B

Capítulo 2

El proceso de investigación cualitativa

Características generales del proceso

Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) enumeran las características que han de tener los diseños investigativos desde la perspectiva de la investigación cualitativa:

•Son flexibles, no lineales. El diseño se va construyendo, permanece abierto flexible a cambios y redefiniciones que pueden ser del mismo problema de investigación o de la metodología y estrategias de investigación para abordarlo.

•Holísticos, adoptan un enfoque global de la situación. Busca la comprensión de la situación en su totalidad, como un retrato global.

•Contextualizados, se producen en un contexto, en una cultura.

•Se refieren a lo personal e inmediato, exige una relación cara a cara.

•Se centran en la comprensión de una situación social, no en predicciones sobre la misma.

•El investigador debe permanecer durante cierto tiempo en el lugar de estudio.

•El investigador debe desarrollar una teoría o modelo de lo que ocurre en la situación social.

•El análisis de la información requiere al menos tanto tiempo como el consumido en el escenario.

•El investigador es el principal instrumento de recogida de datos; se requiere poseer destrezas para observar y entrevistar.

•Exigen un continuo análisis de la información.

•Las decisiones deben negociarse respondiendo a cuestiones de tipo ético.

•Incorporan espacios para describir los papeles del investigador, así como la descripción de los sesgos y preferencias ideológicas (p. 14).

En resumen, podemos afirmar que el proceso de investigación cualitativa se identifica por la recursividad e interacción permanente que se da entre las etapas de recolección de datos y análisis de la información. En ningún caso se deben asociar estas características a un proceso no sistemático; bien al contrario, cada método específico de investigación cualitativa imprime su sello particular a dicho proceso, ofreciendo pautas claras y precisas para la elaboración y el desarrollo del proyecto de investigación. En el siguiente apartado retomamos algunas de las características del proceso de investigación cualitativa que aquí hemos señalado con motivo de la presentación de las fases generales de un estudio cualitativo.

Fases de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa, tal como lo señalan Ruiz Olabuégana e Ispizua (1989), está sujeta a un proceso de tratamiento análogo al de cualquier otro tipo de investigación de naturaleza cuantitativa, el cual incluye cinco fases: definición del problema, diseño de trabajo, recogida de la información, análisis de información e informe. Sin embargo, cada una de las estrategias de recogida de información y los métodos principales cualitativos (la observación participante, la historia de vida, la etnografía):

> […] imprime un sello particular a cada una de las cinco fases, lo mismo que lo hacen el experimento o el survey de masas. Aun así, es posible establecer un estilo cualitativo propio como resultado de aplicar a todo el proceso, en cada una de sus fases, una serie de "criterios" o principios orientadores (Ruiz y Ispizúa, 1989, p. 61).

Por otro lado, Latorre y Arnal (1996) "identifican seis fases en el proceso general de investigación cualitativa; proceso que se configura o desprende como resultado de los supuestos y postulados que conforman la metodología constructivista" (p. 11). Dicho proceso se presenta en el cuadro 5.

Cuadro 5. Fases en el proceso de investigación cualitativa

El proceso constructivista/cualitativo (fases)
1. Fase exploratoria/de reflexión
• Identificación del problema
• Cuestiones de investigación
• Revisión documental
• Perspectiva teórica
2. Fase de planificación
• Selección del escenario de investigación
• Selección de la estrategia de investigación
• Redefinir el problema y cuestiones de investigación
3. Fase de entrada en el escenario
• Negociación del acceso
• Selección de los participantes
• Papeles del investigador
• Muestreo intencional
4. Fase de recogida y de análisis de la información
• Estrategias de recogida de información
• Técnicas de análisis de información
• Rigor del análisis
5. Fase de retirada del escenario
• Finalización de la recogida de la información
• Negociación de la retirada
• Análisis intensivo de la información
6. Fase de elaboración del informe
• Tipo de informe
• Elaboración del informe

Fuente: Latorre y Arnal (1996)

Los mismos autores señalan también que, si bien es cierto que se puede hablar de un perfil general del proceso cualitativo, dada la singularidad de los fenómenos sociales, sin embargo, cada modalidad o estrategia de investigación poseería su perfil particular.

Mason (2002), en su texto, por demás interesante, al referirse a la planificación de la investigación cualitativa, destaca la interrelación entre supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, sin dejar de lado los aspectos relacionados con los asuntos éticos de la investigación. Propone una serie de cuestiones en torno a tres grandes ámbitos que el investigador ha de resolver y que conducen a la explicitación del proyecto y el diseño de la investigación (cuadro 6).

Cuadro 6. Cuestiones para la planificación y el diseño de la investigación cualitativa

	Cuestiones para la planificación y diseño de la investigación cualitativa
	Esencia de la investigación. ¿Sobre qué es mi investigación? Cinco cuestiones a responder sobre la esencia del estudio.
A	• Ontología: ¿Cuál es la naturaleza del fenómeno, entidades o realidad social que se desea investigar? • Epistemología: ¿Qué representa el conocimiento, evidencias de las entidades o realidad social que deseo investigar? • ¿A qué tópico o área sustantiva amplia se dirige la investigación? • ¿Cuáles son mis cuestiones de investigación? • ¿Cuál es el propósito de mi investigación? ¿Para qué la realizo?
B	**Vinculando cuestiones de investigación, metodologías y métodos. ¿Poseo una estrategia de investigación coherente?**
	• ¿Qué fuentes y métodos de generación de información están potencialmente disponibles o son apropiados? • Adecuación al fenómeno, realidad (ontología). ¿Qué fenómenos y componentes o propiedades de la realidad social se pueden descubrir? • Fundamentos de la adecuación (epistemología). ¿Sobre qué bases pienso que ello es posible? • Cuestiones que quedan cubiertas. ¿Cuáles de las cuestiones planteadas pueden abordarse? • ¿Qué estoy intentando conseguir al integrar información y métodos? • ¿Cómo puedo integrar (de acuerdo a qué lógica) los resultados?
C	**Ética, moral y política en el diseño de investigación cualitativa. ¿Es mi investigación ética?**
	• ¿Cuál es el propósito de la investigación? • ¿Qué partes, personas, prácticas, etc., están potencialmente interesadas, involucradas o afectadas por este estudio? • ¿Cuáles son las implicaciones para estas personas, al plantear estas cuestiones de investigación?

Fuente: Mason (1996)

Plantear el diseño y los respectivos procesos y fases que caracterizan una investigación de carácter cualitativo suscita y, en ocasiones, exige que el investigador asuma posturas autónomas y tome decisiones desde el momento que empieza a plantear la investigación, durante el proceso en que la lleva a cabo y al finalizar el estudio (cuadro 7). Por ende, una comunidad significativa de autores considera que el proceso de investigación cualitativa es emergente, no adopta un carácter ecléctico, no está alejado de la realidad, es flexible y tiene en cuenta los demás avatares de la propia investigación.

Cuadro 7. Decisiones de diseño en la investigación cualitativa

Al principio del estudio	Durante el estudio	Al final del estudio
• Formulación del problema • Selección de casos y contextos • Acceso al campo • Marco teórico temporal • Selección de las estrategias metodológicas • Relación con la teoría • Detección sesgos e ideología del investigador • Aspectos éticos	• Reajuste cronograma de tareas • Observaciones y entrevistas a añadir o a anular • Modificación de protocolos de observación y de guiones de entrevistas • Generación y comprobación de hipótesis	• Decisiones sobre el momento y manera de abandono del campo • Decisiones finales de análisis • Decisiones de presentación y escritura del estudio

Fuente: (Valles 1997, p. 78)

Según Rodríguez y García (1996), la investigación cualitativa es de carácter continuo. Estos autores son recurrentes al señalar que las distintas fases no poseen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interaccionan entre ellas, pero siempre sin detenerse en una postura de responder a las cuestiones esbozadas en la investigación. Proponen cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (figura 1).

Figura 1. Proceso de investigación cualitativa

Preparatoria
Trabajo de campo
Analítica
Informativa

Fuente: (Rodríguez y García 1996, p. 63)

Como revela Valles (1997), hay diseños cualitativos: el emergente y el proyectado. El primero señala el perfil tradicional del investigador que hace uso de los métodos y estrategias cualitativas con términos principalmente exploratorios y descriptivos —estudios sobre otros pueblos y culturas, cuando corresponde abordar tópicos poco conocidos, cuando la disponibilidad de tiempo es alta para el estudio de fenómenos complejos—. Aduce este autor que dicho modelo conecta peor en contextos y situaciones de investigación aplicada o que precisan de un tipo de diseño menos abierto. En esta postura nos encontramos con autores como Miles y Huberman (1994), que optan por diseños más estructurados.

Por su parte, en el segundo diseño (el proyectado), son varios los autores que postulan la idea de “flexibilidad”, no como sinónimo de “asistematicidad” o falta de criterios de rigor en el diseño y desarrollo del proceso de investigación cualitativa, como suponen Goetz y LeCompte (1988) y Mason (1996), entre otros. Se defiende, así, por una noción de diseño más amplia y menos limitada que la perspectiva tradicional que admite una cadena de fases paulatinas y quehaceres que se desarrollan de carácter lineal, desde la formulación del problema hasta la generación de conclusiones. Maxwell (1998) denomina a este tipo de diseños “modelo interactivo”, para resaltar la constante interrelación entre las fases del proceso y entre los componentes del diseño.

¿Cómo formular un problema de investigación?

Por lo general, ninguna investigación cualitativa puede iniciarse sin una definición concreta del problema, área problemática o pregunta de investigación. Esta definición se orienta primordialmente a hallar lo que comprende el foco sustancial de todo análisis cualitativo: la pesquisa del significado y la comprensión de los fenómenos educativos.

Esta definición es, en principio, en sentidos plurales, una determinación conceptual abierta. El investigador omite de entrada su naturaleza. Por tal motivo, es abierta en cuanto a su contenido. También es abierta respecto a su comprensión, debido a que es susceptible de inesperadas e insólitas ramificaciones; es abierta, por cuanto el significado permite profundidad, densidad y extensión.

La definición del problema se delimita cuando se distingue el grupo (individuo), el espacio y el tiempo, es decir, la situación objeto de estudio. Se lleva a cabo definiendo al máximo el "contexto" en el que se desarrolla un uso, un acto, una práctica, un estilo, una costumbre, una actitud, etc. Al momento de concretar, no se restringe en la definición de los conceptos —por ejemplo, qué se entiende por "diversidad cultural" o "estilo de aprendizaje"—.

La definición del problema es contextual-situacional, de realidad contextual, más bien que operacional, al contrario de lo que suceden en los cuestionarios o los experimentos. Siempre es efímera, porque la tarea nuclear del análisis cualitativo es vislumbrar si la definición está bien definida, si la comprensión del fenómeno no está contaminada ella misma por una comprensión sesgada.

Definir el problema, en definitiva, es entrar en contacto con él, no demarcar sus fronteras. No se trata de poner una cerca conceptual a su alrededor para convencerse de que uno está "dentro" del problema mismo, sino más bien hay que procurar introducirse en él. Por tanto, definir no es delimitar, rondar, circundar con fidelidad, sino asentarse, ubicarse, empaparse, acercarse, relacionarse y entrelazarse con el núcleo, la médula, el centro del problema. A medida que se prospera en la investigación se va intensificando la comprensión

sobre el problema. Valles (1997) señala tres “fuentes de problemas investigables”:

a.Las sugerencias de investigadores experimentados o las convocatorias de ayudas (becas) a la investigación sobre temas propuestos.

b.La lectura de material escrito (libros, revistas, documentos no publicados).

c.“La experiencia personal y profesional” (p. 84).

Una vez identificado el problema vale la pena analizar qué cuestiones de fondo interesa abordar, de manera que propicien el surgimiento natural de preguntas que permitirán ahondar y explorar holísticamente el problema en algunas de sus dimensiones principales. Estas preguntas pueden ser alrededor de quién, qué, dónde, cuándo, por qué, para qué o cómo (Latorre, 1996, p. 11).

Tan pronto se identifica el problema, el siguiente paso consiste en hacer la revisión documental o consultar la literatura correspondiente. Permite comprobar si se ha elegido un tema relevante, conocer el estado de la cuestión y redefinir el problema de investigación. Asimismo, es importante que el investigador considere el corpus teórico con el que se va a respaldar el estudio.

Decisiones muestrales

La formulación del problema consiste en una etapa selectiva: el investigador se enfoca en un fenómeno de mucho interés, se plantea unos objetivos o interrogantes de investigación, basado en un marco conceptual. Las decisiones de muestreo siguen existiendo de acuerdo con la selección de contextos, casos y fechas. Los análisis cualitativos, por lo general, estudian un individuo o una situación, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. En la investigación cualitativa sobresale primordialmente el muestreo intencional. Es aquel en el que los sujetos de la muestra no son escogidos siguiendo las leyes de la aleatoriedad, sino de alguna forma intencional. Sus modalidades principales son dos:

•Muestreo opinático: el investigador selecciona los informantes que han de componer la muestra siguiendo un muestreo estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero…), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro (son los únicos que puede lograr para una entrevista…), los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de personas entrevistadas previamente (muestreo de bola de nieve).

•Muestreo teórico: es aquel que se utiliza para generar teorías en donde el analista colecciona, codifica y analiza sus datos y decide qué datos coleccionar en adelante y dónde encontrarlos para desarrollar una teoría novedosa a medida que la va perfilando. Esto le permite encontrar aquellas categorías de personas o sucesos que desea explorar más en profundidad, qué grupos analizar, dónde y cuándo encontrarlos y qué datos solicitar de ellos. Más que preocuparse del número correcto o de su selección al azar se preocupa de recoger la información más relevante para el concepto o teoría buscada (Ruiz Olabuénaga, 1999, p. 64).

Siguiendo con las sugerencias de Ruiz Olabuénaga (1999), el muestreo intencional (opinático y teórico) no obedece a unas reglas fijas, ni especifica de antemano el número de unidades que se van a seleccionar. Acepta, en principio, que este número deberá ser alterado a lo largo de la investigación, de manera que:

•Puedan seleccionarse unidades de muestreo no previstas inicialmente para mejorar la calidad y riqueza de la información.

•Además, pueda interrumpirse la selección de más unidades cuando se entienda que se ha llegado a un punto de saturación por la cantidad de información recogida. Esta saturación teórica se alcanza cuando el investigador entiende que los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa. (pp. 66-67).

Anexos

Actividad 1. Del tema a los objetivos […] metodología […]

Tema:

Preguntas/interrogantes generales alrededor del tema:

Teorías, modelos conceptuales, autores […]

Cuestiones de mi investigación	Objetivos

Metodología y técnica para recolectar la información

Fuente: Sandín (2011)

Actividad 2. Formulación del problema y objetivos de la investigación

Evidencias que se solicitan en el marco de su investigación y que tributará el proyecto de investigación que se viene configurando.

Criterios de evaluación

La finalidad básica es que a partir de la investigación que viene configurando, fortalezca el planteamiento del problema de investigación, estructurando más formalmente el tema que ha escogido a través de los siguientes tres aspectos, y de acuerdo con las indicaciones dadas a continuación:

1.Las preguntas de investigación. Recuerde que deben conducir hacia una investigación concreta. Nos indican qué respuestas quieren encontrar mediante su investigación:

—Las preguntas descansan en situaciones personales y experiencias del investigador que se reconocen como problemas de investigación, pero a su vez se redactan considerando el estado del arte del tema que aborda en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Con ello se vislumbran las corrientes teóricas que soportan dichos estudios. Se puede esperar su posición crítica frente a esas corrientes y en cuál de ellas se podría soportar o al menos mencionar algunas de sus acepciones.

2.Los objetivos de la investigación. Cada tipo de pregunta expresa un objetivo concreto e implica un tipo u otro de diseño metodológico (tipo de investigación). Hay que identificar los objetivos que derivan de nuestra pregunta o nuestras preguntas (describir, establecer relaciones, explicar, predecir, comprender en profundidad, cambiar o transformar, evaluar, etc.).

3.El valor potencial de la investigación. Aquí es necesario argumentar el valor potencial de nuestra investigación a partir de la valoración de los siguientes

criterios: la conveniencia, la relevancia social (el compromiso con el desarrollo de la inclusión y equidad en sociedades plurales y con claros signos de marginación y pobreza), las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica. No son criterios exhaustivos, pero sí se deben tener en cuenta a la hora de valorar la utilidad del trabajo. Además, también tienen que analizar la viabilidad de la investigación y sus posibles consecuencias: ¿de qué manera son viables empíricamente los problemas planteados? ¿Son éticamente posibles? Se solicita la justificación reflexiva de estas dos condiciones.

Propuestas para tener en cuenta "siempre" en la configuración del proyecto de investigación

Sobre las preguntas de investigación:

•La formulación de preguntas sobre nuestro tema de investigación, sin divagar en otros temas ajenos al estudio.

•Tener en cuenta que las preguntas deben ser claras y no ambiguas.

•Es menester estar "muy" atentos en que el enunciado del problema tiene que implicar la posibilidad de investigación empírica (¿de qué manera es posible llevarla a cabo?) y debe restringir el tema de estudio, indicando la información que se va a obtener, para qué obtenerla (objetivo) y de quién obtenerla (el contexto de la investigación).

Sobre los objetivos:

•A partir del problema, indicar qué tipo de objetivos se derivan y cuál es el diseño más adecuado, presentar explícitamente el objetivo general o los objetivos específicos que pretende desarrollar y alcanzar.

Sobre el valor potencial de la investigación:

•Evaluar la justificación del problema haciendo las preguntas siguientes: ¿está relacionado con un tema político, un tema social actual, que incorpore la atención a la diversidad, la multiculturalidad, la interculturalidad, la inclusión o la equidad desde la educación? ¿Desarrolla teoría? ¿Desarrolla conocimiento de una práctica habitual? ¿Ayuda al avance metodológico? ¿Realmente vale la pena efectuar la investigación que se propone? ¿De qué manera es novedosa la investigación?

Actividad 3. Elaboración del marco teórico y presentación de la bibliografía correspondiente

Criterios de evaluación

La finalidad básica del producto que se pide en esta evidencia, tras la revisión documental (revisión de la literatura) que se viene haciendo, consiste en presentar de una manera organizada la información obtenida sobre el tema. Concretamente, hace falta presentar:

1.El índice explícito del marco teórico.

2.El desarrollo (la redacción) del marco teórico.

3.Integración de las citas (tanto las de referencia como las textuales) en el cuerpo del marco teórico. Para este punto se recomienda usar las normas APA.

4.La bibliografía correspondiente, con la relación ordenada de todas las referencias bibliográficas. Pueden presentarse de acuerdo con el estilo o normativa que estén trabajando (APA).

Propuestas para tener en cuenta “siempre” en su configuración del proyecto de investigación

•Hace falta centrar el tema de investigación, sin divagar en otros temas ajenos al estudio.

•Consultar, revisar y seleccionar la información más relevante que se haya obtenido en la búsqueda documental. Esto quiere decir que de toda la información que se ha encontrado y consultado hay que escoger la más útil para

tratar a fondo el tema escogido. No todo vale y no está perdiendo el tiempo si tarda en identificar esta información. Es un proceso que requiere dedicación. No hay que desanimarse.

•Tratar con profundidad únicamente aspectos relacionados con el tema, y vincular de una manera lógica y coherente los antecedentes (resultados de estudios anteriores, conceptos y teorías ya existentes, etc.) del estudio.

•Evalúe el marco teórico que está construyendo, haciéndole las siguientes preguntas: ¿en qué medida y forma he hecho un índice completo de los aspectos (fenómenos, dimensiones, categorías, teorías, resultados obtenidos) sobre el tema que he trabajado en la revisión de la literatura? ¿De qué manera la redacción del marco teórico es lógica y relaciona los aspectos anteriores? ¿De qué forma el marco teórico permite concretar el problema de la investigación? ¿De qué modo el marco teórico da pistas sobre cómo seguir el proceso de la investigación, la metodología? (¿Orienta las etapas siguientes?).

Actividad 4. Esquema para la elaboración de una ruta metodológica

A través de la tercera evidencia se pretende que ya se dé el paso hacia el proceso de elaboración del proyecto de investigación y su aplicación, haciéndolo más resignificado. Recuerde que a estas alturas de su estudio investigativo es importante elaborar una contundente planificación del proyecto y su respectiva aplicación: la búsqueda documental o revisión de la literatura, el problema (formulación y valoración), los objetivos de la investigación y el marco teórico (a través de las evidencias anteriores), y ahora esta evidencia le propone presentar una pauta metodológica de investigación más afianzada. Por lo tanto, esta propuesta tiene que ser coherente con todo el trabajo elaborado en las dos evidencias anteriores, teniendo en cuenta que el todo es la esencia del proceso de investigación y no conviene aislar conceptos ni partes de este a elaboraciones secundarias.

Criterios de evaluación

La tercera evidencia consiste en la planificación y la descripción de los siguientes elementos necesarios para determinar el diseño de la investigación, la metodología que se debe seguir. Corresponde dar respuesta a la pregunta ¿cómo va a hacer la investigación? (el camino, el procedimiento). En otras palabras, se trata de definir los elementos metodológicos, las cuestiones operativas, para poder desarrollar el proyecto de investigación. En concreto, se solicita:

•Identificar el método (tipo de investigación) o combinación de métodos por los que ha optado en su proyecto (tener en cuenta los tipos de investigación que hemos visto más la experiencia académica y profesional: etnografía, estudio de caso, teoría fundamentada, fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, investigación-acción, investigación por encuesta, método comparativo causal, etc.).

•Justificar la elección de los métodos de la forma más precisa y completa

posible, de acuerdo con el problema y los objetivos generales que se han planteado. Es muy importante.

•Hacer una propuesta del diseño que se debe seguir: los pasos para el desarrollo de la investigación, las etapas y fases del proceso (planificar, hacer y decir). Recuerden las metodologías que han visto hasta ahora, durante cursos o seminarios, y consultar los esquemas ilustrados con artículos de investigación de las dimensiones teórica y metodológica que las caracterizan.

•Identificar mínimamente la población y la muestra/el escenario o los participantes del estudio. En la investigación cualitativa se habla de escenario, casos y participantes del estudio. Se trata de definir mínimamente estos espacios y sujetos de la investigación (¿quiénes son?, ¿qué características tienen?) e indicar el tipo de muestreo que se utilizará para seleccionarlos (teórico o intencional, propio de las investigaciones cualitativas).

•Indicar y justificar las técnicas de obtención de la información que se prevé utilizar en el proyecto de investigación:

—Las técnicas tienen que ver con los modos como se obtiene la información (lo logrado empíricamente, el material en bruto) y posteriormente con la transformación de esta en datos de la investigación para obtener los resultados y elaborar las conclusiones.

—Las técnicas de investigación deben ser seleccionadas con base en el objeto de estudio, con las problemáticas (deben tener pertinencia metodológica). Las técnicas de investigación son muy variadas y constituyen instrumentos muy diferentes de acuerdo con las disciplinas, teorías o paradigmas desde los cuales se aplican. De este modo, las técnicas pueden ser cuantitativas y cualitativas, y pueden articularse o no los dos modos.

•Describir brevemente las técnicas de análisis que se pretende utilizar en la investigación (¿cómo se hará el análisis de la información obtenida?, ¿qué tratamiento sufrirán los datos recogidos en el apartado anterior?).

Actividad 5. Momentos de mi proyecto de investigación

Introducción ("Mi momento")

5. Área temática para investigar

- Presentación, cuestiones de investigación, propósitos
- Contexto del estudio
- Objetivos

6. Sobre la información

- Sobre el tipo de datos con los que trabajaré (percepciones, actitudes, expectativas, valores, creencias, concepciones, etc.; procesos, programas, prácticas, innovaciones, etc.; acontecimientos, actividades; perspectivas, etc.)
- Estrategias de recogida (instrumentos) de información que utilizaré.
- Fuentes de información (informantes: jóvenes, adultos, estudiantes, profesorado, familias, gestores, tutores, responsables de formación, etc.).
- Focos temáticos que me interesan: género, cultura, edad, experiencia, profesión, etc.
- Momentos en los que recogeré la información.

7. Metodología de investigación

- Breve argumentación del enfoque cualitativo en el proyecto

8. Técnicas de recogida de datos

- Seleccionar uno o más objetivos del proyecto directamente vinculados con la utilización de técnicas de carácter cualitativo.
- Para cada objetivo, argumentar la selección de la técnica.
- Planificar y desarrollar la técnica según pautas y lecturas.
- Si es posible, añadir guion de entrevista o de observación.

9. Diseño de la investigación (¿para qué)

- Fases y temporalización (propuesta)
- Señalar qué técnicas, a quién, en qué momento

10. Valoración y reflexión personal

Fuente: Sandín (2011)

Capítulo 3

Principales estrategias de recogida de información en la investigación cualitativa

En la actualidad, superado el reduccionismo metodológico que concebía el análisis de los fenómenos socioeducativos del mismo modo que los físico-naturales, y según el cual solo podían ser objeto de estudio los fenómenos observables, cuantificables y medibles, y luego de superar también, en gran medida, el debate cuantitativo/cualitativo (Cook y Reichardt, 1996), se acepta que no existe una única vía para conocer la realidad, explorarla, comprenderla y reconstruirla. La inquietud por los hechos observables y externos ha dado paso al interés por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los propios sujetos a través de una interacción con los demás. Se aboga, pues, por la pluralidad de métodos y la adopción de diferentes estrategias que permitan captar la naturaleza abierta, dinámica y fluida de la realidad social y educativa, y se hace hincapié en la comprensión intersubjetiva de los fenómenos, lo que da especial relevancia a la participación de los sujetos en la reconstrucción de estos según sus propias creencias, valores y reflexiones.

Como indican Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989), existen tres caminos fundamentales para recoger información relativa a la vida social: provocar o manipular eventos y comportamientos mediante una intervención controlada en la vida de las personas (experimento); preguntar y entrevistar sistemática y controladamente a los actores que intervienen (entrevista o sondeo), y contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma (observación).

Una manera de abordar la observación es considerarla como un continuum que va desde un polo apenas formalizado y con bajo control hasta otro altamente formalizado y con alto control. La observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación y en técnica de recogida de información (cuadro 8).

Cuadro 8. Abordajes de la observación

De la observación informal a la formal

- Orientarla y enfocarla a un objetivo concreto de investigación
- Planificación sistemática en fases, aspectos, lugares y personas
- Controlarla y relacionarla con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas

Fuente: elaboración propia

Según Santos (1998):

La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. No se trata solo de mirar sino de buscar. Debemos conocer lo que realmente está sucediendo en el escenario y ese proceso de conocimiento exige no solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece. El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización que centre selectivamente la atención (p. 89).

Para Evertson y Green (1989):

El observador es el principal instrumento de recogida de información en la observación, es decir, la tarea o el objeto seleccionado, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador (p. 176).

Para planificar la observación se requiere responder a una serie de cuestiones que guían y orientan el proceso de recogida de datos (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), que dan lugar a un marco preconcebido de actuación que orientará este proceso a través de la observación (cuadro 9).

Cuadro 9. Planificación de la observación

Planificación de la observación	
• ¿Qué investigar?	• Definición del problema
• ¿Cómo observar?	• Modalidad de observación
• ¿Dónde observar?	• Escenario
• ¿Qué observar?	• Enfoque y alcance
• ¿Cuándo observar?	• Temporalización
• ¿Cómo registrar?	• Técnicas de registro
• ¿Cómo analizar?	• Técnicas de análisis

Fuente: (Del Rincón et al, 1995, p. 269)

La observación participante

Consiste en la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante una vivencia directa de las experiencias de las personas implicadas, con el fin de captar los significados desde su propia perspectiva. Su modalidad y tipos dependen de los diferentes grados de implicación de los investigadores en los escenarios, del nivel de explicitación de los propósitos del investigador, del tiempo de permanencia en el lugar, del grado de estructuración de los registros y de las notas de campo (Woods, 1987).

Es la principal estrategia de recogida de información cuando trabajamos en investigaciones con una orientación cualitativa (Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989). Constituye una estrategia apropiada cuando se desea recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos, interacciones y comportamientos. Taylor y Bogdan (1987) aseguran que la observación participante es el elemento clave para construir patrones que permitan la contrastación de los datos recogidos por otros métodos naturalistas, como las diversas modalidades de entrevistas. “Ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos” (p. 104).

La entrevista

Es la principal estrategia de recolección de datos en la metodología cualitativa. Supone un encuentro cara a cara, una relación personal entre el investigador y la persona entrevistada. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores, sentimientos, ideas, etc., que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Nos ofrece la perspectiva interna de la persona y permite interpretar comportamientos, lo cual constituye una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Aporta el detalle y las perspectivas de los participantes.

Gracias a la entrevista, podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad (Woods, citado en Del Rincón et al., 1995, p. 263). En la entrevista, “el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989). Por otra parte, Taylor y Bogdan (1987) definen las entrevistas en profundidad de la siguiente manera:

Entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (p. 101).

Como se desprende de estas definiciones, si hay algo que caracteriza esencialmente las entrevistas en profundidad es su carácter hermenéutico. El

investigador debe estar familiarizado con las diversas modalidades de entrevista y seleccionar la más apropiada para su estudio. Por lo general en los estudios cualitativos se utiliza la entrevista en profundidad —mediante la modalidad de entrevista semiestructurada o semidirigida—.

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas en profundidad son de carácter individual, holístico y no directivo. Aunque es posible realizar entrevistas en profundidad a grupos, lo usual es que se utilice la entrevista de manera individual con una serie de personas. Por holística no quiere decir que se hable de toda la vida social, cultural y personal del entrevistado, sino que aunque nos centremos en un solo tema, el entrevistador recorre panorámicamente, desde diferentes ángulos, el mundo de significados del actor. La no directividad no quiere decir que se realice sin ningún control y de una manera informal.

Nos referimos a que la entrevista en profundidad se desarrolla siempre bajo control y dirección del entrevistador, aunque esto no implica rigidez ni en cuanto al contenido, ni en cuanto a la forma de desarrollar la conversación.

La no dirección no significa tener una conversación con “preguntas exclusivamente abiertas”, puesto que nada impide que a lo largo de ella se formulen preguntas cerradas. Menos aún significa una “lista fija de preguntas abiertas”, ya que no tendría lugar una auténtica conversación ni comunicación personal, sino un interrogatorio. Tampoco equivale a prescindir de “guion orientador”, porque una entrevista sin guion es un camino muerto que conduce a ninguna parte (Meruane y Cárdenas, 2008, p. 390).

Las diferentes modalidades de entrevista se presentan en el cuadro 10.

Cuadro 10. Modalidades de entrevistas

Modalidad de entrevista			
Modalidad	**Características**	**Ventajas**	**Inconvenientes**
Estructura cerrada	Las cuestiones y categorías de respuesta son predeterminadas. Las respuestas son fijas.	Análisis de datos sencillos. Respuestas directamente comparables. Pueden preguntarse muchas cuestiones en poco tiempo.	Los entrevistados deben ajustar sus experiencias y sentimientos a las categorías de la investigación. Puede percibirse como impersonal, irrelevante y mecánica.
Estructura abierta	La redacción y secuenciación de las preguntas está prederminada. Todas las entrevistas constan de las mismas cuestiones básicas y en el mismo orden.	El entrevistado puede expresarse en su propio lenguaje. Informaciones completas en los temas propuestos. Facilita el análisis de la información.	Poca flexibilidada al entrevistar a los sujetos particulares y ante las circunstancias. La redacción estándar de las cuestiones puede limitar la naturalidad y relevancia de preguntas y respuestas.
No estructurada (informal)	Las cuestiones emergen del contexto inmediato y se formulan durante el curso natural del fenómeno. No hay predeterminación del tema ni de la redacción.	Relevancia de las cuestiones que surgen de la observación, la entrevista se ajusta a los individuos y a las circunstancias.	Diferente información recogida de diferentes personas a través de diferentes cuestiones. Menos sistemática. Dificultad en el análisis de la información.
Semiestructurada o dirigida	Se realiza un esbozo previo de los temas que serán abordados. El entrevistador decide la secuencia y redacción de las cuestiones durante el desarrollo de la entrevista.	El esbozo sistematiza la recogida de información. Se puede prevenir y subsanar los vacios en la información recogida. La entrevista es familiar y situacional.	Pueden ser omitidos aspectos relevantes. La flexibilidad del entrevistador al secuenciar las cuestiones y al formularlas motiva diferencias sustanciales en los entrevistados y, en consecuencia, las respuestas son menos comparables.

Fuente: Bartolomé y Sandín (2001)

El análisis de datos en la investigación cualitativa: principales características

El análisis, la interpretación y la elaboración de los datos son fases imprescindibles y de gran importancia en la investigación cualitativa. Nos parece oportuno señalar de nuevo que en la investigación cualitativa, la recogida, el análisis y la interpretación de datos son tareas que se realizan, en parte, simultáneamente. De alguna manera, el análisis de la información se puede considerar como un proceso cíclico inserto en todas las fases de la investigación. Como señalan Rodríguez y García (1996):

La recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo (p. 200).

Según Sandín (2003), “cualquier momento del desarrollo de las fases de la investigación se puede considerar como analítica, dado que desde la exploración, planteamiento y formulación del problema el investigador va trazando la hoja de ruta para estudiar el fenómeno en cuestión” (p. 65).

La tarea de plantear y dar respuesta a los interrogantes que emergen de la naturaleza de una investigación es constante durante todo el proceso hasta la obtención de resultados y la redacción de conclusiones. No obstante, se comprende por análisis el empleo de una cadena de procedimientos, conductos y técnicas, una vez recogida la información. En este momento del estudio, se recomienda tener cuidado de no cuadricular y compartimentalizar exageradamente el proceso de investigación cualitativa; es menester comprender el engranaje interno que comunican todas las acciones y mediaciones que dan forma al ejercicio de conocer y razonar en las ciencias sociales y humanas (Manheim, 1982).

Hecha esta matización, el análisis de datos se puede describir como la fase de la investigación que se caracteriza porque todo el proceso de obtención, manipulación, estudio e interpretación de los datos se realiza de manera simultánea. Cuando el investigador desarrolla el proceso de la investigación a través de diversos mecanismos como la observación, las entrevistas, las notas de campo, o cuando posee su diario de investigación, no solo su actividad se concentra en registrar una simple información, sino que además está llamado a emprender una tarea de reflexión sobre el proceso que está realizando y sobre la información que tiene en su poder.

En resumen, podemos considerar “el análisis de la información como un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación inserto en todas las fases de la investigación que nos permite mejorar la comprensión de un fenómeno de singular interés” (Sandín, 2003, p. 6). Si bien se pueden identificar diferentes modalidades de análisis asociadas a las distintas tradiciones de la metodología cualitativa, la mayoría de los autores describen el análisis como inductivo, generativo, constructivo y émico:

•Inductivo, porque procede desde abajo, desde los datos. Las categorías conceptuales organizadoras derivan de la información, de los datos u observaciones y no de categorías preestablecidas. Las unidades o segmentos de análisis se extraen de la información sobre la base de su significado. El análisis se orienta a buscar categorías y patrones, no a contrastar hipótesis.

•Generativo, en tanto que se orienta al descubrimiento de teorías y no a contrastarlas. Su propósito es generar hipótesis, teorías fundamentadas partiendo de categorías y teorías sustantivas.

•Constructivista en el sentido de que las unidades de análisis se extraen con base en la observación y la descripción, mediante procesos de reelaboración y abstracción.

•Émico, en cuanto a que se sirve de las categorías que los sujetos utilizan para conceptualizar sus experiencias y su visión del mundo —con su simbología, su lenguaje, sus categorías, explicando lo que ellos entienden por eso—.

Por su parte, Tesch (1990) enumera las siguientes características del análisis de datos cualitativos:

•El análisis no es la última fase del proceso de investigación; es concurrente con la recolección de los datos y cíclico. Comienza tan pronto como se recogen los primeros datos y no solo es paralelo a la recolección de estos, sino que ambos están integrados. Cada fase informa o incluso conduce a la otra.

•El proceso de análisis es sistemático y comprensivo, pero no rígido. Se realiza de una manera ordenada que requiere disciplina, una mente organizada y perseverancia. El análisis finaliza cuando nuevos datos no aportan nuevos significados, lo que conocemos como “saturación de la información”.

•Trabajar los datos incluye una actividad reflexiva que resulta en un grupo de notas analíticas que guían el proceso. Estos “memos” tal y como suelen ser denominadas estas notas no solo ayudan al analista a moverse por los datos a un nivel conceptual, sino que almacenan y recogen el proceso concreto y de reflexión y por tanto sirven para proporcionar “accountability” o pistas de revisión para posibles auditorías.[1]

•Los datos son “segmentados”, es decir, divididos en “unidades” relevantes y significativas de manera que la conexión con el todo se mantiene. Dado que la mente humana no es capaz de procesar grandes cantidades de diversos contenidos de una sola vez, el analista se concentra en grupos más pequeños de material homogéneo cada vez. Sin embargo, el investigador siempre empieza con la lectura de todos los datos para conseguir una visión general. Esta visión fertiliza la interpretación individual de las piezas de datos.

•Los segmentos de datos son categorizados de acuerdo a un sistema organizativo que suele ser derivado de los propios datos. Grandes cantidades de datos no pueden ser procesadas a no ser que todo el material que pertenece a un mismo tópico sea guardado conceptual y físicamente en un mismo sitio.

•La herramienta intelectual más importante es la comparación. El método de comparar y contrastar se usa prácticamente en todas las tareas que envuelven el análisis: formar categorías, establecer los límites de las categorías, asignar los segmentos de datos a las categorías, resumir el contenido de cada categoría, encontrar casos/evidencias negativas, etc. El objetivo es discernir similaridades

conceptuales, refinar el poder discriminativo de las categorías y descubrir patrones.

•Las categorías para ordenar los segmentos son tentativas y preliminares al comienzo; permanecen flexibles. Dado que las categorías son desarrolladas fundamentalmente desde los datos, durante el transcurso del análisis, deben acomodarse posteriormente a los mismos. Las categorías son modificadas y refinadas hasta que el sistema está satisfactoriamente establecido.

•Manipular los datos cualitativos durante el análisis es una actividad ecléctica; no existe una forma “correcta”. Los investigadores que han descrito los procedimientos que han utilizado para analizar los datos normalmente son prudentes con las “prescripciones”. Intentan evitar estandarizaciones del proceso ya que una de las peculiaridades de la investigación cualitativa es la creatividad del investigador. Cada investigador debe encontrar su propio proceso.

•Los procedimientos no son ni “científicos” ni “mecánicos”. Requiere gran cantidad de conocimiento metodológico y competencia intelectual (pp. 95-97).

Fases generales en el análisis de datos cualitativos

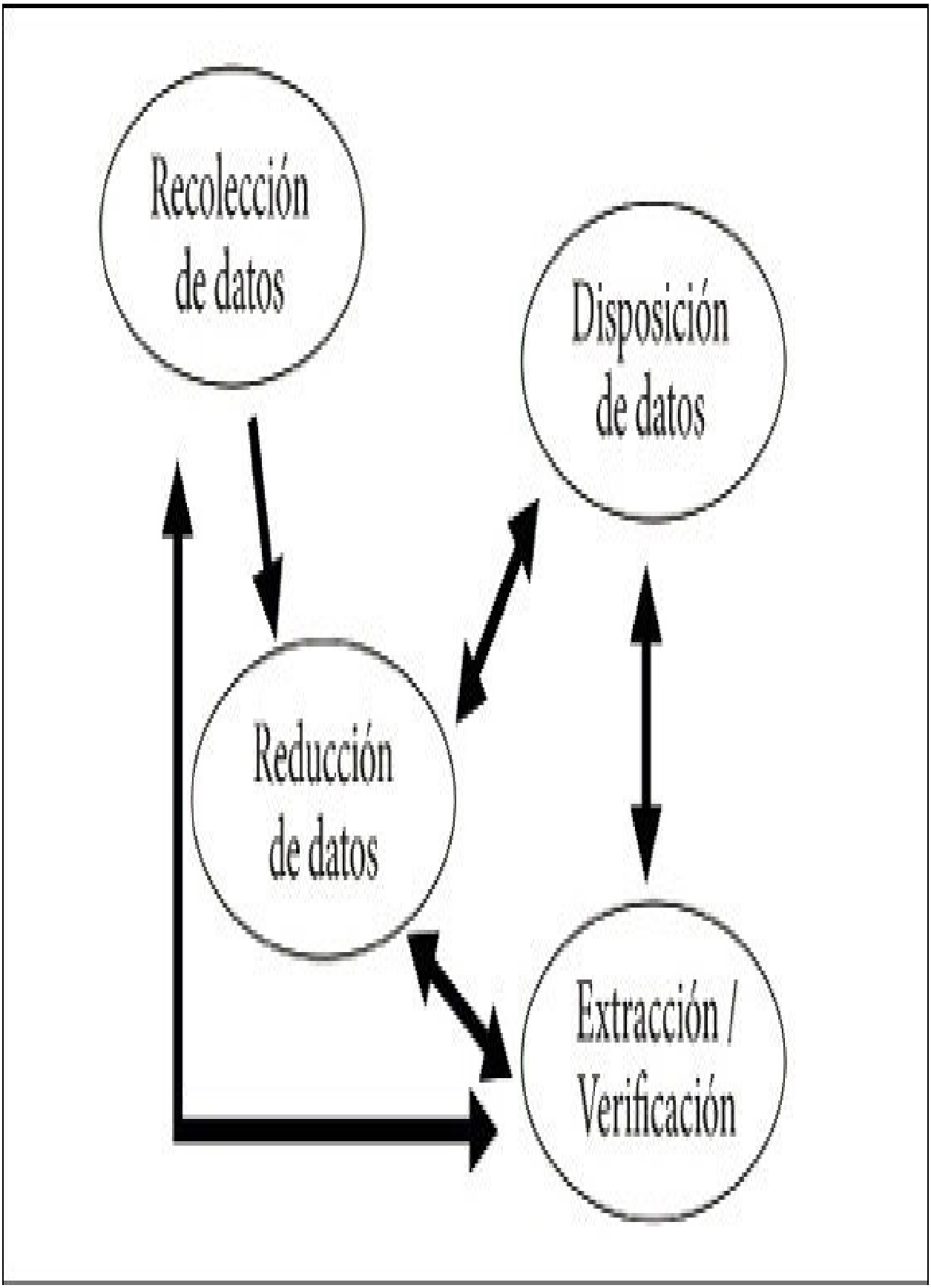
Aunque los diversos procedimientos asociados con el análisis de datos cualitativos se profundizan en los cursos de doctorado, es necesario familiarizarse con las fases analíticas generales de este proceso (figura 2). A pesar de que no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis de datos cualitativos, y asumiendo que cada método de investigación imprime su sello particular en este, es posible distinguir una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico. Siguiendo el modelo ya clásico de Miles y Huberman (1994), estas fases son:

a.Reducción de datos

b.Disposición de datos

c.Obtención y verificación de conclusiones

Figura 2. Fases generales de análisis de datos cualitativos


Recolección de datos
Disposición de datos
Reducción de datos
Extracción / Verificación

Fuente: Miles y Huberman (1994)

En la fase de reducción de datos, aparecen tres tareas fundamentales:

1.La separación del texto en segmentos o unidades de significado que conforman el corpus objeto de análisis. Ello requiere que definamos las unidades de análisis, y concretamente la unidad de contexto y de registro. Los criterios para dividir la información en unidades son muy diversos —temporales, conversacionales, gramaticales—, pero lo más frecuente y probablemente lo más adecuado en los estudios cualitativos debe ser el criterio temático, el tema abordado.

2.El proceso de codificación. Examinamos las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría del sistema categorial.

3.Síntesis y agrupamiento. Finalmente, reducimos un número determinado de unidades a un solo concepto que las representa (código, categoría, nodo, dominio). Esta síntesis va unida a un agrupamiento físico de las unidades que forman parte de una misma categoría.

La disposición de datos está relacionada con la manipulación y transformación de la información cualitativa a través de diversos procedimientos (gráficos, matrices, diagramas, etc.) que ayudan y potencian enormemente el análisis de los datos. ¿Por qué? Porque los datos no se han recogido en una secuencia lineal a los problemas de investigación, sino en función de la interacción del investigador y el informante o el contexto de estudio. Además, los datos textuales, aún agrupados en categorías, suelen ofrecer una visión secuencial de hechos simultáneos, y es difícil el examen de varias dimensiones a la vez. Si queremos facilitar los procesos de interpretación y potenciar la elaboración de conclusiones, es necesario presentarlos o disponerlos de una forma ordenada (veremos con algo más de amplitud estos procedimientos en el siguiente apartado).

En cuanto a la obtención de resultados y conclusiones, llegar a estas implica ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Los resultados avanzan en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuyen a la teorización o intervención sobre esta.

La reducción de la información

Por lo general, los datos aparecen en forma textual, resultan dispersos, a veces ofrecen una visión secuencial de hechos simultáneos; dificultan el examen de varias dimensiones a la vez y están vagamente ordenados. Si queremos llegar a extraer conclusiones, es necesario presentarlos o disponerlos de una forma ordenada. Si queremos tener una información ordenada, abarcable y operativa, fruto de nuestro proceso de investigación, debemos hacer uso de la disposición de ella. Esto nos permite tener organizada adecuadamente toda la información obtenida, la cual será primordial para resolver el problema de investigación. Cuando la información que obtenemos a través de la disposición de datos conlleva un cambio en el discurso para darlos a conocer, entonces estamos hablando de una transformación de la información. Las principales directrices a través de las cuales se puede trabajar la disposición de los datos se resumen en el cuadro 11.

Cuadro 11. Análisis de datos cualitativos, disposiciones gráficas

<table>
<tr><th colspan="3">Gráficos y esquemas</th></tr>
<tr><td colspan="3">Pueden contener información descriptiva y/o explicativa y admitir diversos tipos de elaboración como son los esquemas, los digramas de dispersión y los gráficos de flujo.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">1</td><td colspan="2">Gráficos descriptivos: hay una gran variedad, pero los más utilizados son los esquemas contextuales y la evolución de una situación.</td></tr>
<tr><td>1.1</td><td>Los esquemas contextuales resultan muy útiles para reflejar las relaciones entre cargos, grupos, situaciones u organizaciones que modelan el comportamiento de los sujetos en una situación determinada. A menudo se hacen servir de símbolos para mostrar las características o los atributos de cada persona implicada. Los flujos de información, asistencia o influencia entre participantes se pueden representar y codificar.</td></tr>
<tr><td>1.2</td><td>Evolución de una situación, refleja los cambios de algún aspecto a lo largo de tiempo y de acuerdo con alguna otra característica. El cambio de una categoría se puede representar gráficamente en forma de línea. Los acontecimientos importantes o las acciones relevantes también se pueden anotar al lado de cada línea.</td></tr>
<tr><td>2</td><td colspan="2">Gráficos explicativos: cuando el investigador ha aclarado la situación o el proceso, es frecuente que se interese por determinados niveles de explicación de los fenómenos descritos y puede recurrir a los gráficos explicativos. Algunas de las técnicas aplicables son los diagramas de dispersión, los esquemas de flujo del estado de un acontecimiento.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2</td><td>2.1</td><td>Diagrama de dispersión: en estudios de casos multisituacionales resultan adecuados estos diagramas para representar situaciones (o casos) según dos o más características.</td></tr>
<tr><td>2.2</td><td>Diagrama de flujo: reunen los acontecimientos claves durante un determinado periodo de tiempo y sus efectos. Por medio de una línea que va de izquierda a derecha se representa el flujo del tiempo. Los acontecimientos, los estados y sus relaciones se expresan en un diagrama global que constituye el esquema de flujo del acontecimiento.</td></tr>
<tr><th colspan="3">Matrices</th></tr>
<tr><td colspan="3">Generalmente, consisten en tablas de doble entrada (filas y columnas) en cuyas celdas se aloja una breve información textual de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Es frecuente construirlas para sintetizar los fragmentos codificados en una misma categoría (columna) para diferentes sujetos, situaciones, casos, etc. (filas). Las filas y columnas pueden incluir los aspectos y características más variados del fenómeno objeto de estudio: periodos de tiempo, procesos, categorías claves, explicaciones.

La matriz descriptiva: intenta resumir la información expresando las relaciones entre dos categorías.

La matriz explicativa: responden a un proceso posterior de análisis. Pretende ayudar a explicar de alguna forma los fenómenos descritos. Se intenta vincular los procesos con los efectos, productos o resultados de los mismos.</td></tr>
</table>

Fuente: Del Rincón (1997)

Los programas informáticos para el análisis de datos cualitativos

La difusión de los ordenadores personales y, con ellos, de los programas informáticos para el análisis de datos, ha venido a aliviar algunas de las tareas más tediosas realizadas de manera manual hasta entonces. En nuestro país hace ya una década que se introdujeron algunos de estos programas (Sandín y Medina, 1993), y progresivamente son muchos los investigadores que se están formando en este campo e introducen en sus trabajos el uso de estos.

Las tipologías de sistemas informáticos para el análisis cualitativo son variadas. Uno de los trabajos pioneros fue desarrollado por Tesch (1990), quien distinguió básicamente entre programas para el análisis estructural (análisis del discurso y de estructuras o relaciones lógicas/cognitivas) y para el análisis interpretativo, que incluye el análisis descriptivo/interpretativo y los análisis dirigidos a la construcción de teoría. Más tarde aparecieron otras propuestas. En el cuadro 12 se muestran distintas tipologías.

Cuadro 12. Tipologías de sistemas informáticos para el análisis cualitativo

Tesch (1990)	Richards y Richards (1994)	Weitzman y Miles (1995)
1º Programas para el análisis estructural: • TAP • ETHNO • HyperQual 2º Programas para el análisis interpretacional: 2.1. AnálIsis descriptivo/ interpretativo: • QUALPRO • The Ethnograph • Textbase Alpha 2.2. Análisis constructor de teoría: • AQUAD • NUDIST • HyperResearch	1º Programas de codificación y recuperación (Code and retrieve software) • The Ethnograph 2º Sistemas de construcción de teoría basados en reglas (Rule base theory building systems): • HyperResearch 3º Sistemas basados en la lógica (Logic based systems): • QUALOG • AQUAD 4º Paquete basado en un sistema de índice (An index based approache): • NUDIST 5º Sistemas de redes conceptuales (Conceptual network systems): • ATLAS. ti	1º Programas de codificación y recuperación (Code and retrieve prorams): • HyperQual 2 • QUALPRO • The Ethnograph 2º Programas constructores de teoría, basados en la codificación (Code based theory builders): • AQUAD • ATLAS. Ti • HyperResearch • NUDIST • QCA 3º Programas constructores de redes conceptuales (Conceptual network builders): • Inspiration • MetaDesign

Fuente: (Valles , 1997, p. 398)

Funciones generales de los programas informáticos en el análisis de la información cualitativa

Los programas informáticos han sido diseñados, específicamente, para imitar y superar los procedimientos manuales:

•Tareas mecánicas manuales de organización y almacenamiento de la información. Estas tareas nos permiten introducir documentos de la investigación; fundamentalmente, se incluyen textos provenientes de la observación o las entrevistas, además de otros tipos de documentos.

•Identificar fragmentos, codificar y recodificar. Los programas permiten marcar fragmentos de textos, codificarlos y recodificarlos durante el desarrollo de un índice o sistema organizador.

•Codificación múltiple. Nos permiten asignar varios códigos a un mismo fragmento de texto. La potencialidad de los programas actuales prácticamente permite una ilimitada combinación y asignación de códigos, y de este modo podemos tener códigos que aniden a otros fragmentos de textos, códigos solapados o que interseccionan entre sí.

•Registro de relaciones (links). La mayoría de los programas pueden ofrecer lo que se denomina data linking, esto es, el registro de conexiones (links) entre, por ejemplo, un texto específico y el código, o entre códigos, o asignar memos (anotaciones) a códigos o textos.

•Búsqueda y recuperación de fragmentos. Es el corazón de todo programa informático. Nos permite la recuperación simultánea de los fragmentos codificados en varios documentos. Algo que manualmente deberíamos hacer de forma lineal inspeccionando los textos.

•Búsqueda booleana. Los programas permiten la búsqueda de fragmentos que responden a una determinada combinación de códigos.

•Apoyo a la elaboración conceptual y teórica.

—Redes conceptuales: representaciones gráficas. Las redes contienen nodos (representan nuestras “categorías” más importantes, los nodos, los códigos) y las relaciones entre ellos (links). Constituyen una relación conceptual que podemos mostrar gráficamente.

—Hipertexto. Nos permite trabajar con una visión no lineal del texto, de forma que podemos conectar varios fragmentos de texto que no son contiguos, y permitirnos un rápido movimiento entre ellos.

En resumen, podemos hablar de tres tipologías generales de programas:

•Codificación y recuperación textual

•Elaboración teórica

•Construcción de redes conceptuales

Clasificación general de los programas informáticos sobre análisis de datos cualitativos

A continuación se exponen las características de los programas informáticos que se emplean en el estudio de los datos cualitativos, según su clasificación:

1.Codificación y recuperación textual. Son programas enfocados y en buena medida limitados a la codificación y recuperación textual. Permiten dividir el texto en fragmentos, asignar códigos a los fragmentos y buscar y mostrar todos los fragmentos de un código o combinación de códigos.

2.Elaboración teórica. Los programas constructores de teorías basados en la codificación se denominan así porque además de realizar operaciones de codificación y recuperación tienen estructuras y funciones que proporcionan asistencia en la elaboración conceptual y contrastación de teoría. Nos ayudan a realizar conexiones entre códigos, desarrollar clasificaciones a escala superior y metacategorías. Formulan proposiciones o afirmaciones que implican una estructura conceptual que subyace a los datos y probarlas. Están organizados alrededor de un sistema de reglas o basados en la lógica formal.

3.Construcción de redes conceptuales. Realizan representaciones gráficas de los conceptos e ideas que desarrolla el investigador al analizar la información. Se debe advertir que no son solo programas para dibujar y diagramar, sino que basan las representaciones gráficas en los conceptos e ideas que desarrolle el investigador al analizar la información.

La integración teórica o la generación de teoría

Sin duda un elemento de reflexión y diversidad de las distintas tradiciones de investigación cualitativa es su contribución a la generación de teoría. En este marco, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

•Para algunos investigadores no es preciso llevar a cabo procesos de reducción de datos muy elaborados, ni síntesis que desarrollen un nivel de abstracción superior. Para estos científicos las informaciones recogidas deben presentarse de la forma más naturalística posible, al modo de una buena fotografía o de un video de la realidad. Los que realicen el "visionado" de esto propondrán su propia interpretación.

•Otros investigadores están preocupados por una reconstrucción de la realidad con base en la reducción y el análisis de datos cualitativos. Los informes incluyen la interpretación de estos, integrándolos en un marco teórico de referencia. Sin embargo, esta integración no supone el encadenamiento riguroso a un determinado modo de ver la realidad. De hecho, las visiones e interpretaciones que de esa realidad hacen los participantes da paso a una cierta "novedad" en el enfoque teórico que queda, por tanto, modificado y enriquecido.

•Existe un grupo de investigadores interesados especialmente en la generación de teoría. Podemos encontrar diversos niveles de generación de teorías, desde los más locales y limitados por el espacio y el tiempo hasta los que plantean el fenómeno con una mayor amplitud y suponen el reconocimiento de procesos.

Desde nuestra experiencia en el campo de la investigación cualitativa queremos destacar la importancia de trabajar en diversos niveles, desarrollando metaanálisis cualitativos que nos permitan la comparación de etnografías, evaluaciones de programas o procesos concretos de investigación-acción, llevadas a cabo por el investigador o su equipo. Ese trabajo a dos niveles permite

conservar los informes etnográficos en toda su frescura y expresividad, al tiempo que se procede a descubrir, en un segundo nivel, los contrastes y elementos comunes en las dimensiones más relevantes. En realidad, la teoría solo puede generarse por el establecimiento de ciertas relaciones, de la organización de modelos, etc., que están más allá de la inmediatez de la experiencia concreta.

A partir de ese nivel interpretativo y de abstracción, podemos “utilizar” la investigación cualitativa para el desarrollo de conocimiento, y para otros fines pragmáticos como las guías de prácticas pedagógicas, el desarrollo de políticas públicas, la evaluación de programas, etc. Un apartado que elaboraremos más concretamente en las diversas metodologías es el de la redacción de los informes de investigación, vía obligada para su difusión.

Anexos

Esquema de planificación para entrevista

Tema de la entrevista	
Objetivos	
Modalidad de la entrevista	
Criterios de selección	
Número de entrevistas	
Temporalización	
Registro de la información	

Fuente: elaboración propia

Ficha de entrevista

Ficha de la entrevista Nº:
1. Fecha:
2. Nombres y apellidos:
3. Edad:
4. Población étnica:
5. Nombre de la parcialidad Localidad/población _____ _____ _____
6. Número de hermanos(as):
7. Grado escolar:

Fuente: elaboración propia

Guion de entrevista

Área temática	
Objetivos	
Persona a entrevistar	
Dimensiones	**Preguntas**
Sensaciones, emociones, sentimientos	
Experiencia y comportamiento	
Creencias y opiniones	
Características personales, contextuales y demográficas	
Conocimiento/marco teórico	

Fuente: elaboración propia

El anecdotario

Sujeto:

Fecha:

Situación o contexto:

Otras circunstancias relevantes:

Descripción objetiva de los hechos:

Fuente: elaboración propia

Notas de campo de las características y del comportamiento observado de las personas

Actividad: _____

Fecha: _____

Aspectos	Características	Comportamiento observado
1. Personas		
2. Actividad		
3. Contexto físico		

Fuente: elaboración propia.

1. Este aspecto, el establecimiento de pistas de revisión, está íntimamente relacionado con los procedimientos para garantizar el rigor científico en la metodología cualitativa (concretamente, con las auditorías de dependencia y confirmabilidad).

Capítulo 4

La etnografía como método comprensivo

La etnografía educativa

Este método no forma una disciplina independiente ni, todavía, un área de investigación bien definida, según Goetz y LeCompte (1988). Sus bases interdisciplinares y el hecho de que el término etnografía se haya empleado para todo tipo de investigaciones descriptivas, con tal de que empleen estrategias de carácter cualitativo, proporcionan un cierto grado de imprecisión a la hora de determinar qué estudios son etnográficos o no. Estas autoras, basándose en otras voces autorizadas y en su larga experiencia, indican que no constituyen una etnografía las investigaciones de una sola técnica de recogida de información (por ejemplo, la entrevista de carácter biográfico), los diseños que incluyan una corta etapa de observación en el campo, las observaciones fuertemente estructuradas y las que, adoptando estrategias etnográficas, no utilizan marcos interpretativos, teóricos y conceptuales de la antropología cultural. Sí lo serían las investigaciones que persiguen la reconstrucción o la descripción analítica de carácter interpretativo de la cultura, la estructura social del grupo investigado y las formas de vida. Quizá esta crítica haya que matizarla teniendo en cuenta la adscripción de estas autoras según la etnografía holística, que busca los patrones culturales de un grupo mediante prácticas concretas y la identificación de creencias.

También la popularización de las obras traducidas de Taylor y Bodgan (1985) y Woods (1987) ha divulgado unos modos de hacer etnografía propios de estos autores. Situados en el interaccionismo simbólico, han ayudado a profundizar en los significados de las interacciones sociales que se dan habitualmente en el ámbito educativo —en esto se centra, sobre todo, Woods—.

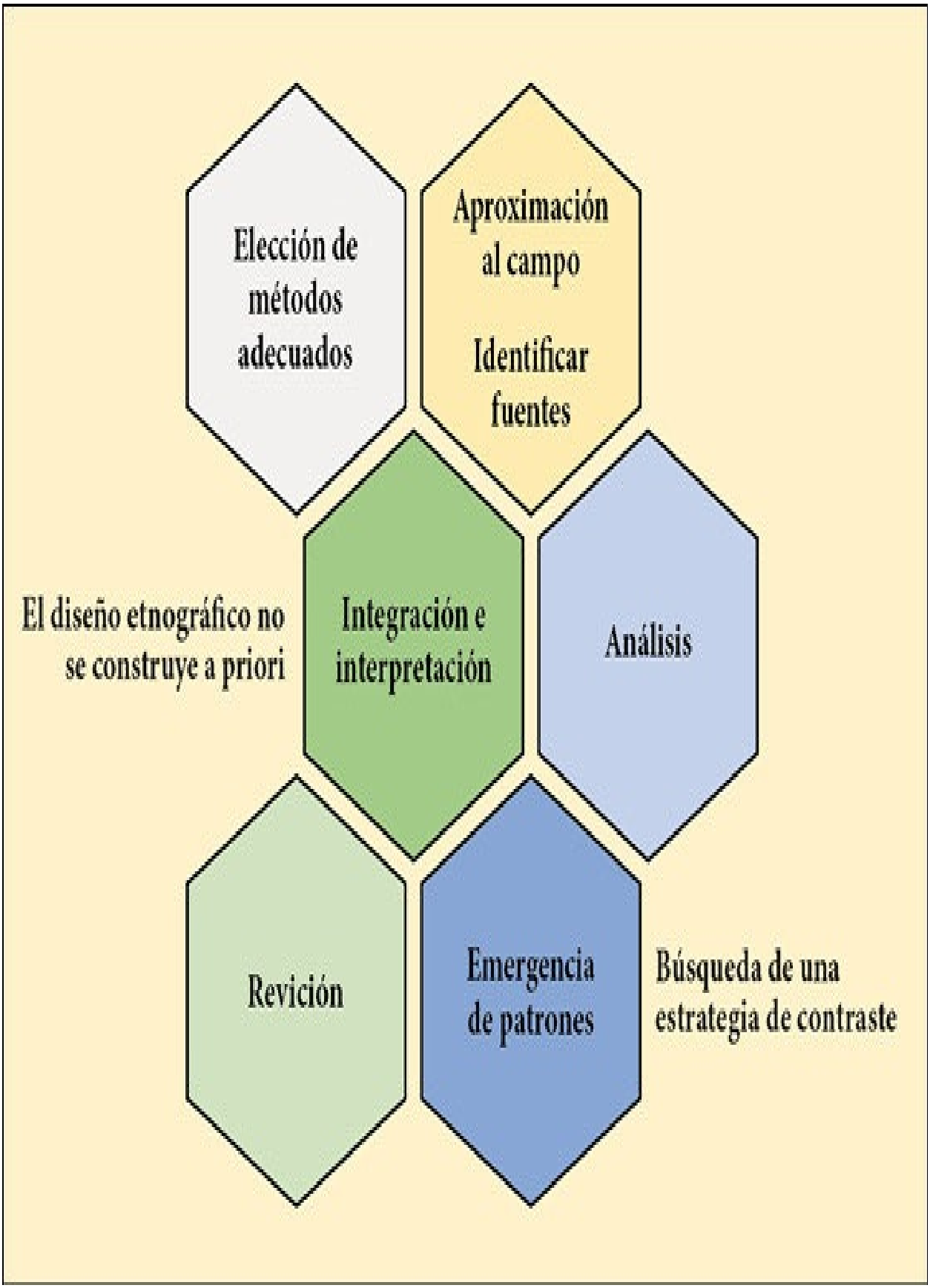
Sin embargo, la publicación de Spradley (2016), aunque menos divulgada, ha dejado sentir su influencia por la claridad y sistematicidad con que enfoca los procesos etnográficos y por lo atractivo que resulta su modelo de etnografía para trabajarla en el campo educativo. Procedente de una tradición etnográfica distinta a los primeros —podríamos situarlo dentro de la antropología cognitiva —, ha sabido presentar articuladamente el proceso etnográfico y los análisis por realizar en cada una de las fases propuestas (descriptiva, focalizada y selectiva). Para los que nos iniciamos en estos temas puede resultar muy sugerente su

lectura. También Jackson (2010), en alguno de los trabajos etnográficos, se sitúa dentro de esa perspectiva cognitiva. Utiliza como estrategia básica la entrevista a los profesores para comprender mejor “cómo saben estos profesores cuándo están realizando una buena tarea, cómo abordan el hecho de su propio poder y el de sus superiores y qué satisfacciones, si las hay, les otorga la vida en el aula” (p. 153).

Pero acerquémonos a la práctica etnográfica realizada. Si utilizamos la clasificación de Spradley (2016) diríamos que la mayoría de las investigaciones etnográficas que encontramos en nuestro país podrían catalogarse como “microetnográficas”, centrándose en el aula.

A continuación, en la figura 3, se presentan las fases de la etnografía.

Figura 3. Fases de la etnografía


Elección de métodos adecuados
Aproximación al campo
Identificar fuentes
El diseño etnográfico no se construye a priori
Integración e interpretación
Análisis
Revición
Emergencia de patrones
Búsqueda de una estrategia de contraste

Fuente: elaboración propia

Aproximación metodológica de la investigación etnográfica

El encuadre metodológico de la etnografía asume la necesidad de una inmersión en la realidad objeto de estudio. Con esta premisa de base, el proceso de investigación presenta una serie de fases para acercarse al escenario, y en un intento de sistematización, Creswell (1998) concreta las siguientes:

1.La selección del diseño

2.La determinación de las técnicas

3.El acceso al ámbito de investigación

4.La selección de los informantes

5.La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario

6.El procesamiento de la información recogida

7.La elaboración del informe (p. 76).

La etnografía y su complementariedad

La investigación etnográfica de corte interpretativo-comprensivo puede complementarse aprovechando las herramientas que le ofrecen metodologías cuyo espíritu es la comprensión de los fenómenos sociales. Entre ellas se pueden nombrar la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, métodos que responden de modo fidedigno y acertado a los horizontes teleológicos planteados en una investigación de enfoque cualitativo.

A este respecto, Martínez (2011) afirma: “El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares” (p. 233). Por lo tanto, la etnografía y su complementariedad logran vislumbrar el equilibrio que se da en las comunidades estudiadas, sobre la base de una reflexión en la acción sobre la acción, lo cual permite develar que detrás de lo ordinario se encuentra lo extraordinario; es una manera de hacer una percepción repentina o lograr darse cuenta de manera súbita de algo (Jackson, 2010). En tal sentido, en este tipo de investigaciones se despliega de manera recíproca una visión emic-etic que se da dentro de los escenarios, recuperando desde abajo el discurso de los actores, en el que desde una perspectiva externa emergen contrastaciones surgidas de la praxis de las acciones humanas cotidianas.

De esta manera, al asumir la etnografía y su complementariedad como metodología comprensiva, se le da un carácter troncal y se relaciona teleológicamente con el objetivo principal del estudio. De ahí que no basta con describir, comprender e interpretar la vida y las actuaciones de los participantes del escenario de investigación, a partir de la perspectiva del investigador, lo etic, sino que ha de ir más allá, al hecho de llegar a conocer cómo estos participantes asumen de manera consciente el fenómeno del que forman parte, lo emic, y para ello es la fenomenología la que ofrece comprender, desde adentro, lo que verdaderamente sucede en la vida cotidiana de los participantes, en una lectura de la realidad que va más allá de lo íntimo (González Monroy, 2013). No es solo conocer lo que ellos hacen, sino su intencionalidad cuando lo hacen (Jiménez, 2005).

Al asumir la fenomenología como método complementario de la etnografía, en ella se hace un especial hincapié en los individuos y, sobre todo, en exacerbar sus subjetividades. Su finalidad consiste en estudiar el mundo tal como se manifiesta en el pensamiento consciente de los individuos (Colas, 1998). Su valor estriba en permitir la entrada a una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables de los hechos en los cuales nos hallamos involucrados. Según Husserl (2011):

Las vivencias que ahora experimentamos se convierten en objeto para nosotros en la reflexión inmediata y en ellas se presenta siempre lo mismo objetual: el mismo tono, que hace un instante era aún un ahora real, siempre el mismo, solo que ahora retrocediendo hacia el pasado y constituyendo en él el punto objetivo del tiempo (p. 89).

De esta forma, las narraciones elaboradas en el escenario de investigación constituyen en gran manera su constructo de identidad sociocultural y han de tomarse como una mediación privilegiada para los actores del escenario de investigación, con las cuales logran comprenderse a sí mismos (Restrepo, 2008). Con la fenomenología, los individuos llegan a tomar consciencia del fenómeno que viven y se empoderan de sus potencialidades para elaborar sus representaciones sociales y, con ellas, dar respuesta a sus demandas de vida.

Otra ventaja que ofrece la etnografía y su complementariedad, se fundamenta en el interaccionismo simbólico, que busca mostrar cómo los participantes manifiestan en situaciones colectivas las relaciones que se dan entre el fenómeno que los impacta y el acervo de simbologías que los constituye; es decir, cuando los sujetos actúan lo hacen mediante criterios de significados y símbolos que forman parte de contextos sociales definidos, no estáticos (Jiménez, 2005) y, por ende, impredecibles y no descartables.

Por lo tanto, el interaccionismo simbólico pretende como metodología complementaria dar a conocer las relaciones que se dan entre individuos que de manera mancomunada han asignado significados a conceptos abstractos, propios de sus sociedades. Se trata de individuos que poseen un mundo de representaciones socioculturales, en muchas ocasiones imperceptibles, pero

activos de manera soterrada. La complementariedad consiste en estudiar la acción hecha desde la posición del actor (Martínez, 2011). Este percibe, interpreta y juzga la acción, mientras el investigador ha de ver los hechos tal como los ve el actor; es decir, esta metodología parte de estudiar las significaciones que los actores in situ les asignan a sus realidades de vida diaria, coyuntura en la cual el investigador aprecia el universo del actor y lo asume como propio para luego declarar su perspectiva sobre este.

Blumer (1998), fundador del interaccionismo simbólico, resume en estos cuatro principios la fundamentación de su método comprensivo:

1.Las personas actúan tanto individual como colectivamente sobre la base de los significados que les dan a los objetos que forman parte de su mundo.

2.Las personas se asocian en un proceso, en el cual hacen acuerdos para interactuar entre sí y comprender los acuerdos de los demás.

3.Los actos sociales, bien sea individuales o colectivos, se construyen a partir de las percepciones, comprensiones y evaluaciones de sus actores, frente a las situaciones que los confrontan.

4.Las interacciones que se dan entre organizaciones, instituciones, división del trabajo y redes de interdependencia son hechos dinámicos y no estáticos (p. 50).

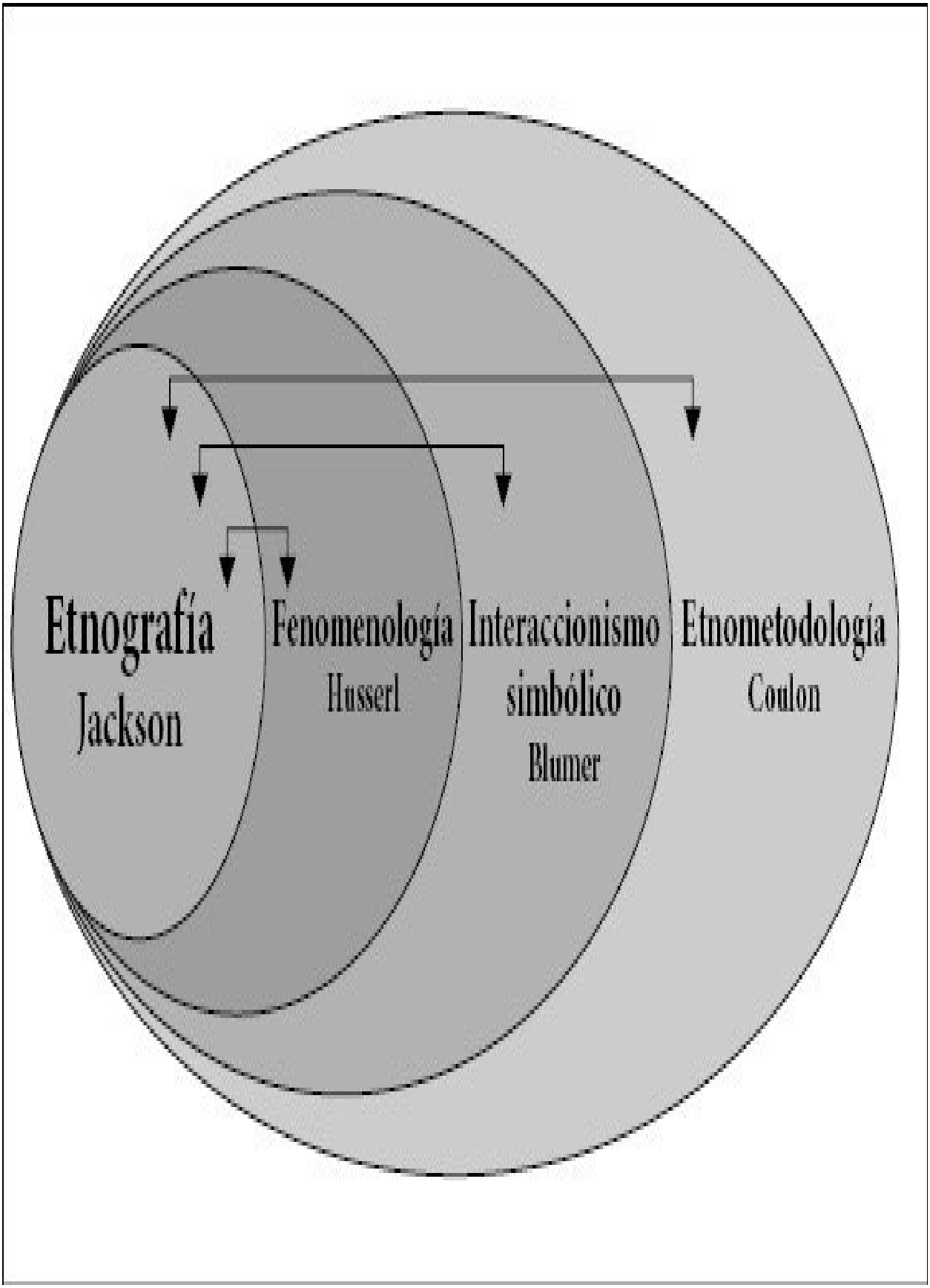
De igual manera, es necesario tener en cuenta la actitud que los participantes asumen frente a sus realidades socioculturales en concordancia con las prácticas de vida diaria y horizonte de esperanza que aspiran lograr para concebirse realizados. Esta situación de comprensión desde lo actuado la proporciona la etnometodología, que en palabras de Colas (1999), “se supondrá como el estudio de los procedimientos de interpretación que empleamos cada día de nuestra vida para dar sentido a nuestras acciones y a la de los demás” (p. 244). Se podría aprehender a la etnometodología como la búsqueda empírica que emplean los seres humanos para darle sentido a lo que hacen a diario: comunicarse, tomar decisiones, razonar, etc. (Coulon, 2005).

De esta manera, la etnometodología parte del sentido común de las personas, en

el cual estas hacen una reflexión sobre los fenómenos que los afectan y que expresan a través de su lenguaje diario y coloquial, interpretado por el investigador (Murcia y Jaramillo, 2008). Pero también es necesario tener en cuenta que, para poder comprender la naturaleza y desarrollo profundo del fenómeno abordado, las acciones y dinámicas efectuadas por los miembros de un grupo social en la construcción y estructuración de sus modos de vida cotidiana de manera convivida generan lo que se podría llamar un etnos (Martínez, 2011).

A continuación, en la figura 4 se presenta la complementariedad metodológica que se integra en la etnografía.

Figura 4. Etnografía como tronco común de complementariedad metodológica


Etnografía
Jackson
Fenomenología
Husserl
Interaccionismo
simbólico
Blumer
Etnometodología
Coulon

Fuente: (González y Sánchez 2016, p. 55)

Actores in situ e informantes claves

Una vez iniciada la inmersión en el terreno, el investigador procederá a seleccionar los actores in situ o informantes claves con quienes pretende realizar el estudio. Tres son las maneras de hacerlo: teórica, intencional o selectiva. La selección es teórica cuando se cimienta en los fines teleológicos de la investigación, es decir, las acciones conjugadas en las categorías epistémicas que subyacen en los objetivos específicos armonizan con el alcance del objetivo principal. En este ejercicio, los actores, desde sus representaciones sociales, aportan de manera dialéctica y praxeológica a la elaboración de conocimiento científico que se podría considerar honesto.

Por su parte, la selección es intencional cuando el investigador forma parte de la comunidad intervenida, es un líder o labora en el contexto donde se sucede el hecho que va a investigar. En esta situación se pueden presentar dos contingencias. Una se sitúa en la toma de distancia que ha de realizar el investigador al momento de hacer sus registros de información, con el fin de evitar sesgos de subjetividad. La otra se emplaza en la escogencia que hace el investigador, al tener en cuenta los perfiles de los informantes claves, autoridades, líderes sociocomunitarios, experiencia, carisma, cercanía con el objeto de estudio o saberes y conocimientos de localidad, actores que despliegan confianza y honestidad en los momentos de la recolección de datos.

Finalmente, la elección de los informantes claves se hace selectiva cuando se elige una comunidad, institución u organización que presenta unas características especiales muy arraigadas en sus miembros. Esta situación lleva al investigador a hacer un trabajo de encariñamiento con los actores in situ; ha de ganarse su confianza de manera metódica en una correspondencia de respeto, solidaridad y hermandad. Este hecho tributará en los registros de información, por cuanto estos actores serán leales a los presupuestos metodológicos llevados por el investigador.

Estrategias de recogida de información

No existe un único camino para llegar a reconstruir la realidad, para conocerla, para explorarla e interpretarla, y somos conscientes de que los procedimientos de estudio y la elección de las estrategias de recogida de información que se utilizan responden a cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Las perspectivas interpretativas abogan por estrategias de recogida de información eminentemente cualitativas que nos permitan acceder a la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes, para conseguir una descripción detallada desde su propio mundo de significados.

La observación participante, la entrevista y el análisis de documentos poseen un lugar preeminente en los tradicionales métodos de investigación cualitativa, como es el caso de la etnografía educativa. Actualmente están recibiendo un impulso renovado a partir, por ejemplo, del desarrollo de los métodos de investigación narrativo-biográficos o el uso extendido de los grupos de discusión como estrategia de recogida de información.

La observación participante

Es la principal estrategia de recogida de información.Se caracteriza por la inserción del investigador en la vida de la comunidad o grupo. Su mirada adquiere la perspectiva de “miembro”, pero también afecta lo que observa debido a su presencia (Toro y Parra, 2011). Sirve además, para obtener de los participantes sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo (Goetz y LeCompte, 1988). En este sentido, para recabar información fidedigna, es necesario que consiga ser percibido como una persona digna de confianza. Logrado lo anterior, irá tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos, tan pronto como le sea posible (Martínez, 2011). En el cuadro 13 se expone una guía para emprender la observación.

Cuadro 13. Guía para aplicar una observación

Tema para observar	
Escenario. Características de este **Criterios por lo que ha sido elegido**	
Modalidad de observación	
Estrategias de entrada que se van a utilizar	
Rol del observador previsto **Justificación**	
Contenido de la observación **(¿Qué observar?)**	
Personas y grupos que se observará	
Organización de la observación	
Sistemas de registro que se van a utilizar **Muestra de plantilla de registro**	

Fuente: elaboración propia

La entrevista

En investigación etnográfica, se presenta como una herramienta técnica que está en sintonía con el constructo epistemológico y con la teoría metodológica empleada (Martínez, 2011). Se define en términos generales como una conversación para hacer que los participantes hablen sobre lo que saben, piensan y creen. Se convierte en una situación en la que una persona obtiene información sobre algo interrogando a otra (Toro y Parra, 2011). Toro y Parra (2011) clasifican las entrevistas en estructuradas, no estructuradas, focalizadas y en profundidad, en sus términos:

•Entrevistas estructuradas: tiene como característica principal su desarrollo tomando un cuestionario totalmente estandarizado, en el cual se plantean preguntas idénticas, en los mismos términos y en el mismo orden, a todos los entrevistados.

•Entrevistas no estructuradas: se caracterizan por ser más flexibles y abiertas. Antes de realizar la entrevista, el investigador elabora preguntas con base en el problema, los objetivos y las categorías. Esta modalidad permite modificar el orden y la forma de dirigirlas de manera que pueden adaptarse a las diversas situaciones y características particulares de los participantes del estudio.

•Entrevistas focalizadas: en este caso, el investigador decide hacia cuáles asuntos específicos del problema de investigación dirige la información y de qué manera hacerlo, sin estar sujeto necesariamente a un cuestionario o estructura estandarizada.

•Entrevistas en profundidad: suponen una situación conversacional cara a cara y personal, pero no la hay, pues el entrevistado no puede introducir su habla particular, que no pasará del nivel de satisfacer mediante las respuestas una (supuesta) demanda del otro (el investigador). Son pertinentes cuando la investigación no pretende reconstruir el sentido social

de un asunto determinado. Lo es en las historia de vida (pp. 353-355).

Cuadro 14. Guía para aplicar una entrevista

Tema de la entrevista	
Objetivos	
Modalidad de entrevista	
Criterios de selección de la muestra	
Número de entrevistas	
Temporalización	
Registro de la información	

Fuente: elaboración propia

Análisis de documentos

Esta etapa es de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de una situación o de un fenómeno, y en diversas ocasiones se convierte en una fuente ideal para acceder a determinados datos. Los documentos pueden ser de carácter personal u oficial. Sus características se presentan a continuación:

•Documentos personales: la expresión documentos personales se utiliza en la investigación cualitativa en un sentido amplio. Se refiere a cualquier narración en primera persona que hace una descripción de sus propias creencias y experiencias. La razón para considerar que un documento es personal está en que sea revelado según las experiencias personales. De esta manera, lo serán cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador que tenga un valor simbólico o afectivo para el sujeto estudiado. Por iniciativa de los propios sujetos son documentos naturales elaborados, no solicitados ni incentivados, sino descubiertos por el investigador.

•Documentos oficiales: generalmente se entiende toda variedad de registros, documentos y materiales oficiales y públicos, favorables como fuentes de información: programaciones, artículos de periódico, tableros de anuncios, actas de reuniones, exposiciones, fotografías, murales, etc. Habitualmente se clasifican en material interno porque son documentos creados y disponibles en una institución que ofrece información sobre normativa, funciones, organización, organigrama, fines y valores; y como material externo, debido a que hace referencia a documentos originados por la institución para transmitir informaciones con el exterior, como cartas, divulgaciones, revistas o comunicaciones.

Así pues, los materiales escritos se pueden considerar como instrumentos cuasi-observacionales que nos permiten complementar, contrastar y validar la información obtenida con las demás estrategias de recogida de información. Es

importante también destacar la utilidad de la documentación visual (fotografías, películas de video, etc.) en la metodología cualitativa.

Anexos

Actividad hermenéutica de campo

Descripción de la actividad

Con la actividad de campo, se busca explorar y acercarse a la realidad socioeducativa de un pueblo, comunidad, escenario sociocultural, etc., desde la perspectiva de las personas implicadas —sabio, líder, mayores, profesores y estudiantes, entre otros—. Ello presupone analizar e interpretar los significados que los actores atribuyen a los diferentes elementos, que constituyen un proceso educativo formal, desde una mirada endógena e intercultural. Esto requiere un posicionamiento con base en lo etnográfico, lo cual queda recogido en el cuadro 15.

Cuadro 15. Posicionamieno etnográfico

Mirada etnográfica	
• Recabar información acerca de la educación propia y elementos de pertinencia y contextualización en comunidad. • Identificar recursos disponibles, actitudes y formación del profesorado. • Identificar posibilidades de colaboración del personal de la institución y la administración.	• Comprensión de la comunidad local desde el ámbito socioeducativo. • Explorar la vida en el aula: organización del ambiente de aprendizaje, procesos de enseñanza y aprendizaje, relaciones entre profesorado y alumnado entre sí. Disciplina. • Analizar el tratamiento de la realidad multicultural en los apartados anteriores. • Estimar el nivel de integración de la comunidad en el plano social, regional y nacional. • Explorar posibles pautas de segregación, discriminación y otras formas de injusticia social y estigmatización.

Fuente: elaboración propia

Los objetivos anteriores se desarrollarán a través de la observación guiada y las entrevistas a profesores, líderes, padres de familia, etc., del pueblo. Se contará con la siguiente guía:

Guía
1. Características de la zona
Lugar de ubicación: Municipio: _____ Corregimiento:_____ Etnia: _____ Asentamiento poblacional:_____ **Características de la comunidad escolar** • Familias: tiempo de residencia, procedencia, nivel de estructuración, nivel cultural • Alumnado: composición étnica y necesidades socioeconómicas • Profesorado: composición étnica, formación en el tema relacionado con su temática de investigación, edad, experiencia, actitudes hacia la educación pertinente y contextualizada
2. Características del centro o institución educativa
• Tamaño de la escuela • Ambiente y espacios de comunicación • Recursos informáticos y tecnológicos • Servicios • Programas de educación relacionados con su temática de investigación • Programas para la comunidad
3. Conciencia de la realidad poblacional diversa y problemática social por parte de los miembros de la comunidad educativa
¿Cómo vive la comunidad educativa su temática de investigación y la diversidad, la multiculturalidad de la población, la problemática social (pobreza, miseria y desplazamiento forzado) y la incorporación de los medios tecnológicos e informáticos, etc.?
4. Relaciones personales
• Acogida del alumnado en la comunidad escolar • Relación familia-escuela
5. Proyecto educativo institucional, manual de convivencia y planes curriculares
Incorporación de elementos o contenidos relacionados con su temática de investigación, pero también con la educación intercultural (etnoeducación) en el currículo global de la institución educativa, y la incorporación y posicionamiento institucional ante estos retos educativos.
6. Plan general de actividades
• Presencia de planteamientos de su temática de investigación • Talleres con un enfoque relacionado con su temática investigativa y con lo inclusivo y equitativo de desarrollo comunitario y de paz y talleres sobre la educación
7. Organización del tiempo y del trabajo
Criterios de adscripción del alumnado en las aulas, agrupamientos flexibles, metodologías adecuadas a su temática de investigación y a la situación social (pobreza, miseria y desplazamiento forzado).

Esta guía es flexible; por lo tanto, se podrá adaptar en la medida en que se comparta con los miembros de la comunidad educativa. El desarrollo de la guía a través de la observación y el diálogo con los participantes en la educación de los pueblos y comunidades conducirán a la realización de un informe sobre el enfoque y modelo educativo multicultural que se lleva a cabo en la institución educativa.

Capítulo 5

La investigación dialógica doblemente reflexiva

La dialogicidad en la investigación

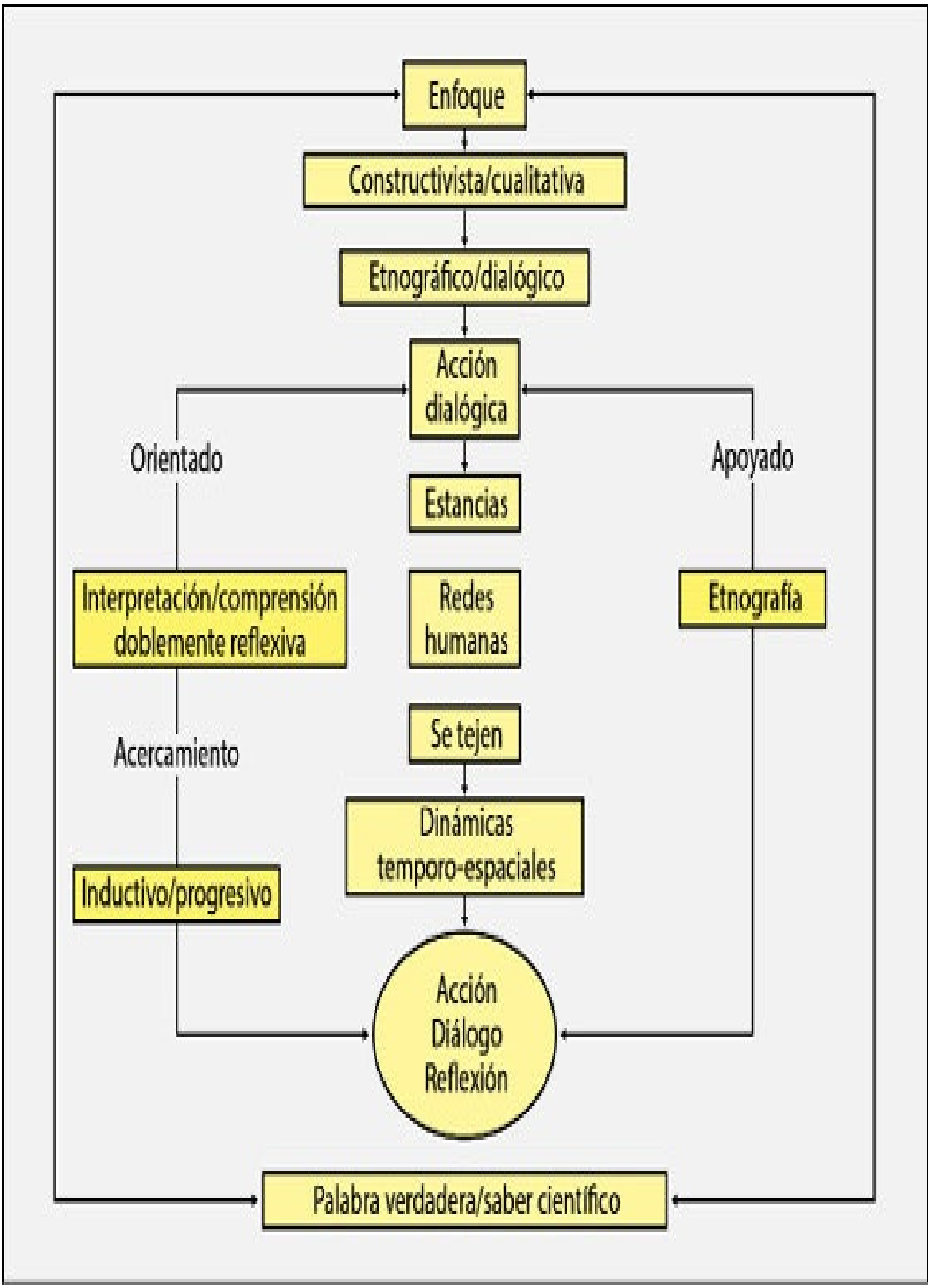
La investigación dialógica doblemente reflexiva es una nueva propuesta con la cual se puede abordar el hecho investigativo, tanto en el espectro social como en el educativo. Funda su constructo epistemológico en el diálogo como fenómeno humano (Freire, 2010), con el cual se emprenden las interacciones comunicativas que le dan sentido a la realidad de las comunidades, en un reconocimiento de sus voces, muchas veces silenciadas, que hoy son copartícipes en la resolución de sus incertidumbres a través de los procesos de investigación. En estos procesos, sus intervinientes desarrollan facultades heurísticas que ayudan a comprender y al mismo tiempo lograr la transformación de sus escenarios sociales, educativos, culturales y de cualquier otro orden (Colmenares y Piñero, 2008).

El asunto de tomar la investigación desde la propuesta de la doble reflexividad surge tras reconocer la acción dialógica como fuente primordial en la construcción social del conocimiento, sin privilegiar la acción del "investigador" sobre las voces, validadas intersubjetivamente en la praxis social de los otros actores participantes en ella. En este contexto, el investigador —como sujeto facilitador—, la ciencia —como institución y soporte válido de saberes— y los miembros de la comunidad participante son los que actúan como "comunidades de validación" y aplicación del conocimiento (Kvale, citado por Dietz, 2011).

Siguiendo en este propósito, se destaca el planteamiento de Restrepo y Escobar (2004), en el sentido de un conocimiento "contrahegemónico", centrado en los sujetos actuantes en el proceso investigativo y, por consiguiente, que supere los enfoques etic —que solo refleja una mirada externa y estructural— y emic —centrado desde una perspectiva del fenómeno mismo—. En este marco, se plantea una nueva mirada al proceso investigativo en la cual los dialogantes —la comunidad, el investigador (sujeto participante) y las ciencias— confluyen en un diálogo abierto, sincero, respetuoso, con el objeto de dilucidar las rutas para alcanzar las pretensiones sociales de las comunidades humanas. No se trata de una doble hermenéutica del fenómeno social, sino de una acción dialógica entre los actores sociales de tal forma que se validen de manera intersubjetiva los saberes resultantes de lo dialógico como una producción verdaderamente

humana (Figura 5).

Figura 5. Mapa conceptual de la investigación dialógica doblemente reflexiva


Enfoque
Constructivista/cualitativa
Etnográfico/dialógico
Acción dialógica
Orientado
Apoyado
Estancias
Interpretación/comprensión doblemente reflexiva
Redes humanas
Etnografía
Acercamiento
Se tejen
Dinámicas temporo-espaciales
Inductivo/progresivo
Acción Diálogo Reflexión
Palabra verdadera/saber científico

Fuente: elaboración propia

La doble reflexividad surge como nueva perspectiva ontológica y metodológica para abordar fenómenos sociales situados. En ella la investigación se desarrolla de manera vivenciada por los que la comparten. Los investigadores se despojan de su halo de cientificidad para compartir con los actores in situ reflexiones y expectativas alrededor de la experiencia vivida en sus escenarios[2] de vida. Lo hacen dialogando, en una actitud de sinceridad que no oculta el sentido crítico frente a sus esperanzas y logros, sin cerrarse a las contribuciones de quienes los rodean, abriendo espacios de transformación de sus realidades con vistas a una irreducible humanización de sus miembros.

De igual manera, el abordaje de contextos sociales y educativos desde la investigación de la doble reflexividad requiere un conocimiento profundo de sus comunidades. Para ello, se armoniza el ejercicio investigativo con los hechos cotidianos que allí se suceden. De este modo, se potencian los discursos preliminarmente elaborados mediante su revisión, apoyo e integración a nuevos razonamientos de reencuentro social. Lo cierto, es que en la investigación cualitativa, sus límites no son nítidos, ni se encuentran delineados cuando se trata de acontecimientos sociales. Sin embargo, al tomar una postura crítico-praxista se aprehende que los hombres no se hacen en el silencio, sino en el palabrear, en el ejercicio de sus labores diarias, en sus acciones y reflexiones (Freire, 2010), lo que lleva a una intercomunicación mutua que logra transformar la sociedad.

Por otra parte, la acción dialógica desarrollada en este tipo de investigación propuesto se plantea con base en Freire (2010), para quien el diálogo es un encuentro solidario de reflexión y acción encauzado a transformar y humanizar al mundo; no puede reducirse al hecho en que un sujeto deposita ideas en otro sujeto, ni tampoco consiste en un simple intercambio de ideas terminadas por sus permutantes. En este sentido radica la fuerza de la investigación doblemente reflexiva. No son los investigadores con su acervo teórico, poder de manipulación, discurso demagógico, los que trazan la resolución del problema planteado a las comunidades, sino que es la participación de las fuerzas vivas de los contextos la que promueve que el hecho investigativo se haga práctico y se convierta en esperanzador. Se podría entender, entonces, la dialogicidad en la

investigación como un acto de reivindicación humano que apuesta a la democratización de vidas plenas.

Sin embargo, es necesario aclarar que el principio primigenio de la metodología dialógica doblemente reflexiva no estriba en “estudiar la realidad”. Su tarea va más allá. Consiste en hacer un desenvolvimiento praxeológico, el cual se constituye en un compromiso político con las comunidades intervenidas, en la importancia de develar las atribuciones ontológicas que estas le otorgan al hecho investigativo, sin evitar que en estas dinámicas se presenten puntos de encuentro y tensión. Se anuncia, igualmente, que esta metodología propuesta se aproxima a las proposiciones planteada en la etnografía doblemente reflexiva de Günter Dietz (2011). Esto significa haber dado un paso epistémico adelante en la búsqueda de extender la mano, de manera franca, a los actores del escenario investigativo para que vivan en sus mentes y cuerpos la pasión de sentirse personas investigadoras.

Un aspecto que hace innovadora a la investigación dialógica doblemente reflexiva es su postura sociocrítica, puesto que en sus actuaciones se vislumbra la responsabilidad social y humana, lo que promueve, en consecuencia, el desarrollo de las comunidades donde se hace la inmersión. Además, genera espacios de interacción y correlación entre los distintos actores que, en una postura de consenso, crean conocimientos de impacto para saldar una deuda social y política, cuya causa desconocen, que es acatada de pie, en una actitud de reivindicación por entenderse como seres verdaderamente humanos.

Es necesario resaltar que este tipo de investigación no es de intervención, ya que en su elaboración no se parte de un objetivo predeterminado, riguroso, inamovible, dado que sus alcances (pretensiones[3] sustantivas)[4] se han de construir, deconstruir y reconstruir mediante la concertación participante de todos los actores participantes, y que en cada uno de los espacios y momentos han de ser susceptibles de cambios, transformaciones, enriquecimientos o, si es el caso, abandonarlos y construir unos nuevos. Estos nuevos planteamientos surgidos de la dialogicidad y la doble reflexividad se apartan de la investigación evaluativa, dado que no está orientada a producir un conocimiento bajo los parámetros tradicionales de eficacia, eficiencia, calidad o cuanto puede impactar el acontecimiento como tal. De un modo particular, se puede afirmar que la metodología planteada para el desarrollo de la investigación no está concebida en abstracto, es decir, no pretende convertirse, según Esmeral (2016):

[…] en un proceso infecundo que asuma haber arribado a proposiciones verdaderas o completas que ya no merezcan o requieran recomposiciones, sino que, por el contrario, aspira a impulsar debates, discusiones y nuevas investigaciones en las comunidades interesadas en las temáticas seleccionadas en, con, desde y para las mismas comunidades participantes (p. 44).

Al pretender establecer, en la investigación, el tipo de estudio, es necesario orientar su descripción en función de poder determinar su temporalidad, dado que esta se encuentra constituida por asuntos de carácter prospectivo y retrospectivo. En este sentido, se puede afirmar que es una investigación retrospectiva, debido a que pretende dar explicaciones analíticas de las prácticas y discursos que se han venido sucediendo, asociados a acontecimientos y sucesos históricos, culturales y sociales que han ido configurándose a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Asimismo, se puede afirmar que es una investigación prospectiva, entendida esta como “un intento de mirar al futuro, especialmente para ver cómo pueden hacerse posibles los futuros que nos parecen deseables” (Villaveces, 2002, p. 170). Para acercarnos a lo deseable, hay que indicar cuáles son los compromisos ético-políticos de quien asume la responsabilidad de guiar concertadamente la investigación. Estos asuntos llevan a procurar, mediante su ejercicio profesional en la investigación, la creación de nuevas experiencias que intentan reconocer la voz de los otros, para que sea escuchada, reconocida y, sobre todo, tenida en cuenta como parte esencial en la construcción de sociedades que, cimentadas en su proyecto de vida, están abiertas a fortalecerla o transformarla.

Al acercarse al abordaje y análisis de los resultados, lo metodológico se vuelve especialmente analítico y descriptivo, por cuanto se vincula al conocimiento y análisis de los hechos y situaciones, tanto precedentes como actuales. No es conveniente afirmar que se trata de hacer estudios exploratorios, dado que, en realidad, la que investiga es la comunidad misma, la cual proporciona conocimientos y entendimientos que han sido vivenciados, anteriores al hecho investigado, al tiempo que muestra opiniones, valoraciones, conceptos y reflexiones en torno a él. La investigación es de igual forma analítica, al considerar que entre sus pretensiones está la reducción sistemática e intencional de la realidad develada, que se expresa a través de categorías discursivas útiles

para acercarse a los distintos sistemas simbólicos de representación que los actores activos de la investigación, tanto los miembros participantes como los investigadores, han construido en su cotidianidad para que, mediante el análisis, se permita y reproduzca la interacción y el intercambio cultural, eso sí, sin descuidar el carácter holístico que tiene la realidad que se estudia y sus alcances sociales.

Estrategias para captar información

Estancias dialógicas

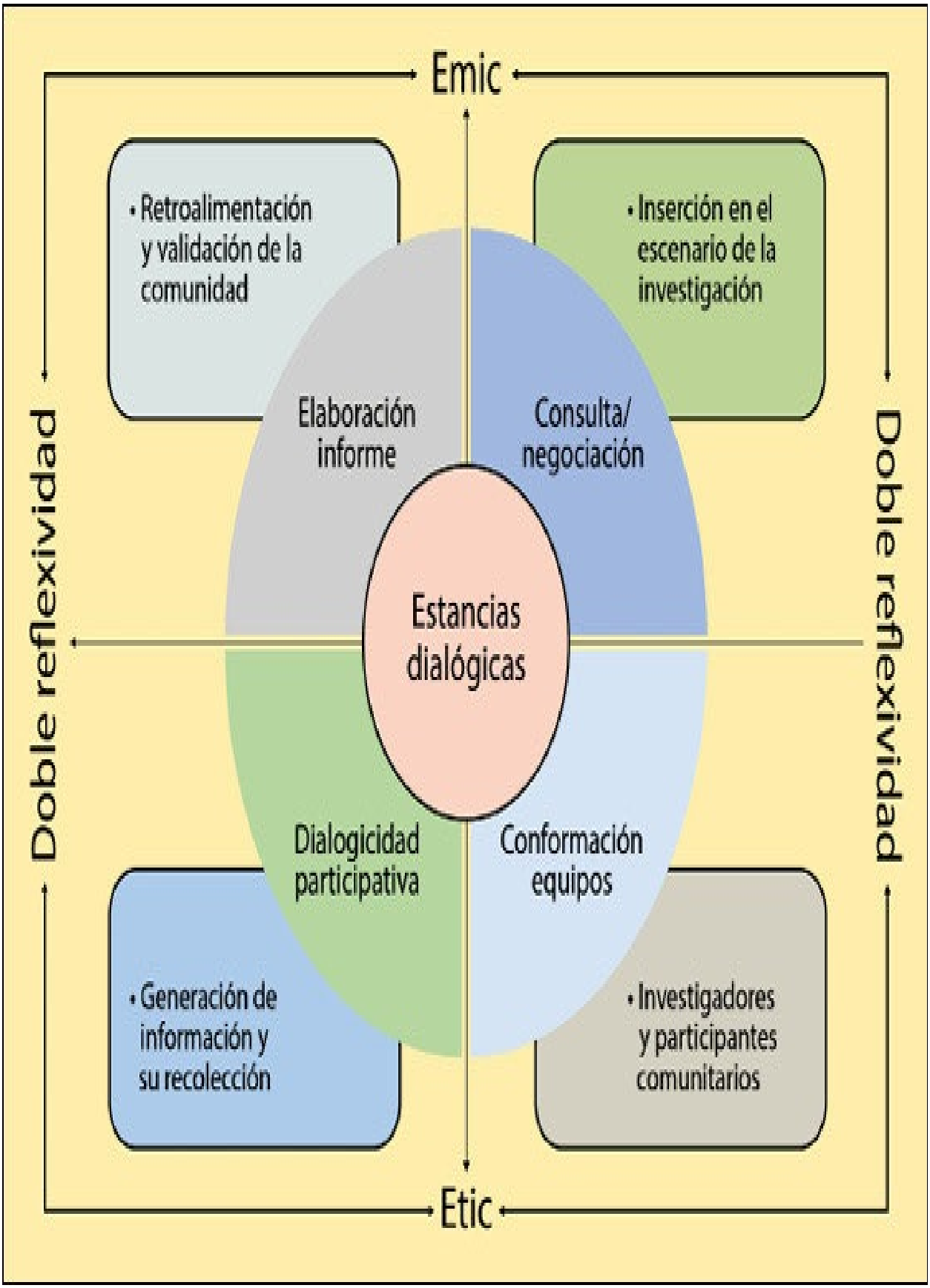
Las estancias dialógicas, al decir de Esmeral (2015), “son redes humanas que tejen conocimientos y saberes” (p. 78). Y estas, al tejer sus saberes, no lo hacen en silencio, lo hacen hablando de sus problemas, participando de las reuniones, para resolverlos en un trabajo heurístico por producir una palabra temporalmente verdadera con un valor científico. De igual manera, con ese término se puede designar a todo proceso humano de encuentro entre investigadores y comunidad activa, ya que en ellos producen y construyen saberes, además de que permiten participar de forma reflexiva en los quehaceres de la cotidianidad.

La investigación se desarrolla fundamentalmente a través de cuatro o más estancias dialógicas, de común acuerdo con la comunidad participante. Se denominan dialógicas en este campus metodológico, puesto que exigen, de parte del investigador y su equipo de coinvestigadores, el desarrollo de encuentros convivenciales, prolongados y progresivos con las comunidades. En estos espacios lo dialógico ocupa un papel preponderante durante la inmersión investigativa. Mediante esta se pretende acercar, de un modo particular, a las experiencias de unas comunidades en torno a los procesos sociales que se desarrollan en sus propias realidades (praxis), y poder llegar al final de la investigación como otra pretensión sustantiva. Así, se puede realizar un proceso consensuado de sistematización, de producción comunitaria de conocimientos (investigación), de construcción epistemológica (praxeológica), a partir de sus prácticas sociales y comunitarias. Se trata de un terreno por demás fértil en dichas prácticas, y constituye la oportunidad para una reflexión teórica particularmente enriquecedora, siempre considerada desde el ángulo de su proyecto de vida, y, asimismo, una mirada al devenir (la proyección social) en la interacción social.

Si bien es cierto que durante el desarrollo de cada una de las estancias dialógicas (figura 6) se ha de dedicar de un modo específico a las actividades adecuadas a

cada una de ellas, según lo programado, esto no exceptúa la conjunción de otras acciones, incluyendo la aplicación de instrumentos para recoger la información, dado que en el esfuerzo por organizar la recogida de datos pueden corresponder en lo propuesto para implementarse en otra estancia.

Figura 6. Estancias dialógicas y sus ámbitos


Emic
• Retroalimentación y validación de la comunidad
• Inserción en el escenario de la investigación
Elaboración informe
Consulta/ negociación
Estancias dialógicas
Dialogicidad participativa
Conformación equipos
• Generación de información y su recolección
• Investigadores y participantes comunitarios
Etic
Doble reflexividad
Doble reflexividad

Fuente: elaboración propia

En la primera estancia dialógica es necesario realizar una solicitud particular y formal a los dirigentes y demás miembros de la comunidad, con el objeto de poder presentarles la propuesta de trabajo de investigación. De conformidad con "sus usos, tradiciones y costumbres", se solicita la autorización para el desarrollo de esta, y puede así llegarse a un acuerdo social-comunitario en lo referente a la selección de los escenarios en los cuales se realizarán los encuentros dialógicos doblemente reflexivos con cada una de las comunidades que forman parte sustantiva de la investigación. Su intención es concretar los acuerdos sociales y poder definir cuáles serán los accesos a los escenarios, y cómo se realizarán, ya que estos representan la situación social que integra personas, interacciones y objetos que se encuentran presentes, lo que permitiría recabar la información necesaria y así emprender el trabajo de investigación dentro de las poblaciones.

Para el desarrollo de la segunda estancia dialógica se realizará el acceso a los escenarios, periodos en los cuales se adecuarán las estrategias de entrada a las características particulares de las comunidades, en las que se pretende desarrollar el proceso de investigación. Con ellos se llega a concertar no solo los instrumentos que se van a utilizar en la recolección de los datos, sino también el tiempo, los lugares, los espacios, pero, sobre todo, las personas que aportan la información requerida.

En el desarrollo de la tercera estancia dialógica, se ha de concertar con las comunidades la pretensión de proyectar una mirada a lo que podría ser el perfil final de la investigación. Se seleccionan los equipos de trabajo para cada una de las poblaciones en las cuales se desarrollará la investigación. Los equipos quedarán conformados siguiendo los acuerdos con cada una de las comunidades participantes. Durante esta estancia se realizarán talleres de inducción con los equipos de trabajo seleccionados, con el objeto de socializar con ellos el enfoque del proyecto, instruirlos sobre el manejo de las herramientas previamente seleccionadas con los miembros de la comunidad y sus potenciales ajustes, pactos, correcciones o innovaciones con los cuales se enriquecerán.

Al llegar a la estancia final, con cada comunidad se han de elaborar los informes consolidados, como resultantes de los informes parciales y de la información

concertada en cada estadía, así como los acuerdos y desacuerdos al final de cada reunión. Con cada uno de los equipos de trabajo y en cada una de los escenarios seleccionados, se elaborará el informe del trabajo realizado y sus conclusiones, las cuales forman parte del consolidado final.

Las estancias dialógicas se han de programar para poder ser vivenciadas durante periodos concertados de tiempo en cada una de las comunidades. Es necesario que durante la primera estancia se hagan los acuerdos pertinentes para el desarrollo de la investigación. Sin embargo, los espacios, los tiempos y la importancia de las dinámicas comunitarias pueden demandar cambios en su programación; en muchas ocasiones, puede prolongarse por más de dos años, todo ello, sin que se hayan incluido otros espacios de revisión y diálogo con los participantes y los equipos de trabajo previamente organizados.

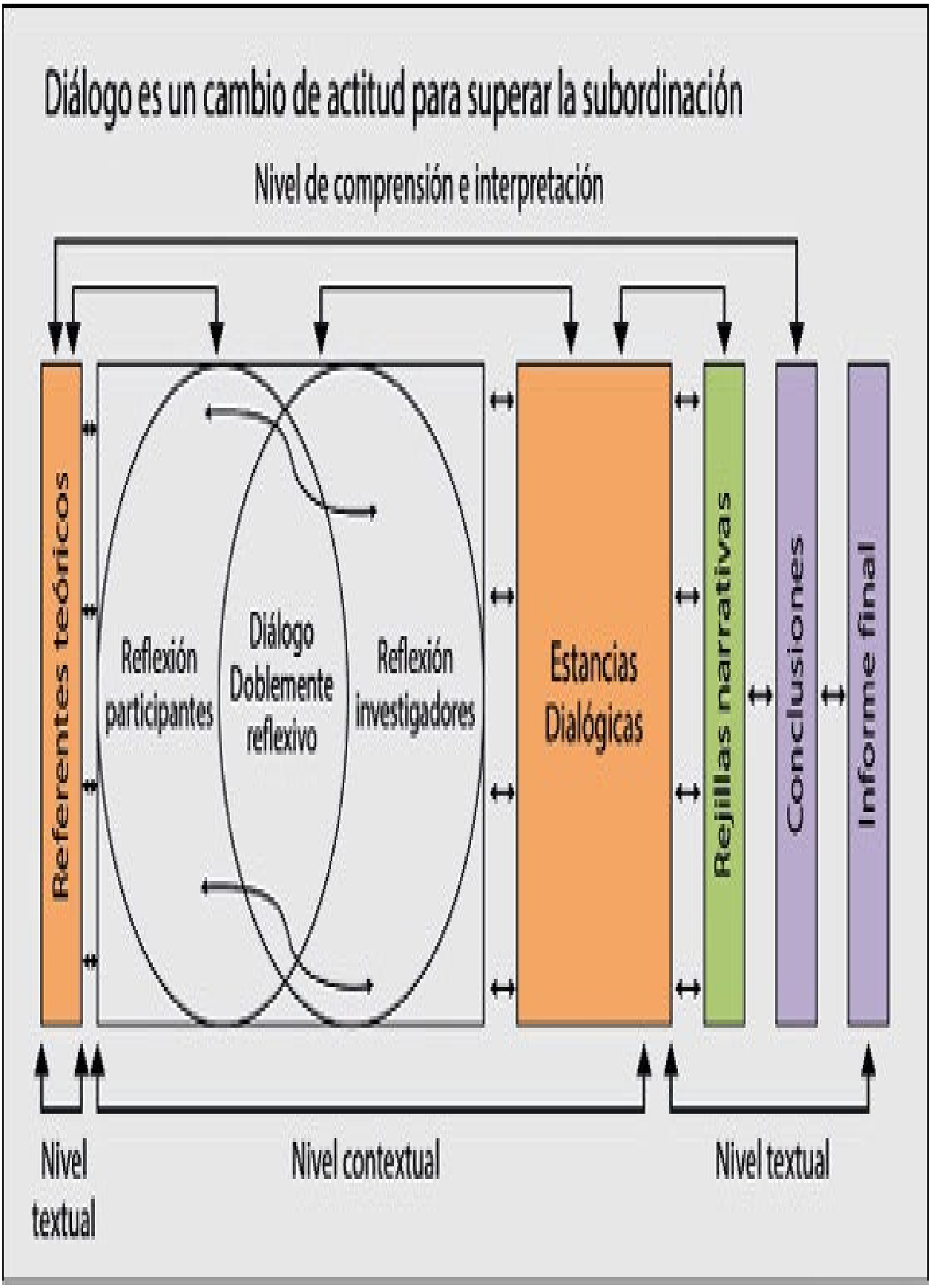
Anexos

Fases del diseño metodológico

Estancia dialógica 1	Consulta y negociación de los escenarios con las comunidades dialogantes (con base en el respeto y el reconocimiento de sus tradiciones)
Estancia dialógica 2	Preparación de los equipos (de coordinación del estudio y los delegados de la comunidad, según los conversatorios y las reflexiones)
Estancia dialógica 3	Desarrollo dialógico participativo en la recolección de la información con las autoridades y miembros de la comunidad (rejillas narrativas)
Estancia dialógica 4	Elaboración del informe, retroalimentación y validación de los resultados con las comunidades dialogantes (informe final)

Fuente: elaboración propia

Figura 7. Diseño global de una investigación doblemente reflexiva


Diálogo es un cambio de actitud para superar la subordinación
Nivel de comprensión e interpretación
Referentes teóricos
Reflexión participantes
Diálogo Doblemente reflexivo
Reflexión investigadores
Estancias Dialógicas
Rejillas narrativas
Conclusiones
Informe final
Nivel textual
Nivel contextual
Nivel textual

Fuente: (Esmeral, González y Sánchez 2018, p. 80)

2. Con este denominativo quiere expresarse las realidades locales en las cuales se han desarrollado, de manera participativa, los procesos investigativos (geográficos, sociales, culturales, convivenciales, temporales-espaciales). En este espacio los actores (comunidad partícipe/investigadores) actúan e intercambian saberes y conocimientos.

3. La pretensión es una voluntad manifiesta, una intención promulgada. Es, mirado desde lo afectivo, como un querer mediante el cual se expresa la voluntad acotada en el sentido de dejar ver en perspectiva, esto es, hacer manifiesta la existencia de un interés sustantivo y, por supuesto, la exigencia en el cumplimiento de su satisfacción.

4. Pretensión sustantiva es lo que se pretende, desde lo reclamado, desde el derecho que se tiene. La sustantividad surge del derecho personal y humano que se tiene. Las comunidades tienen derecho a ser respetadas y valoradas culturalmente.

Capítulo 6

La investigación-acción

¿Qué es la investigación-acción?

La investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de las ciencias sociales —en nuestro caso de la educación— acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con ayuda, o sin ella, de un facilitador externo al grupo. Esta definición puede enriquecerse y completarse con otras planteadas por diversos investigadores. Este modo de investigación pretende el desarrollo profesional permanente, la mejora de la práctica social y educativa y una mayor comprensión de los procesos sociales y educativos. Según Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción:

> […] es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y justificación de sus prácticas, su entendimiento de estas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. En el terreno de la educación, la investigación ha sido utilizada para el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas (p. 174).

Objetivos esenciales de la investigación-acción

Esta forma de investigación pretende mejorar una práctica, cómo se entiende esa práctica por parte de quienes la realizan y la situación en que esa práctica tiene lugar. Es un modo de indagación que les puede interesar a quienes intervienen en el proceso para que participen en todas sus fases. Pero si el objeto de nuestra investigación-acción es cómo mejorar algo, esto supone siempre un referente valorativo. Cuando Carr y Kemmis (1988) intentan explicar este "horizonte utópico" indican que:

[…] los criterios de racionalidad (en la comunicación), justicia (en la toma de decisiones) y acceso a una vida interesante y satisfactoria (en relación con el trabajo), suministran patrones que permiten evaluar las prácticas de comunicación, toma de decisiones y trabajo. Los investigadores activos pueden examinar sus propias prácticas educativas para ver en qué medida, por distorsionadas, se apartan de esos valores (p. 204).

No todos los que escriben o trabajan en investigación-acción explican con tanta claridad este punto. Mientras con mucha frecuencia se nos habla de ella como vía que propicia el cambio social, es más difícil hallar una referencia a la orientación del cambio. El rechazo de la teoría como iluminadora de la acción ha llevado muchas veces a oscurecer el marco de referencia. Ahora bien, "ningún cambio puede hacerse mientras se sigan esquivando las confrontaciones, las antropologías, las concepciones económicas y políticas subyacentes que, incluso implícitamente, contenga dicha reforma" (Avanzzini, 1985, p. 117). Además, la investigación-acción alienta, en sí misma, ciertos valores arraigados en su modo de ser participativo y democrático.

Nota común a toda investigación-acción, y que la distingue cualitativamente de cualquier otro tipo de investigación, es el protagonismo de los "prácticos", es decir, los profesionales a los que afectan los problemas o personas que los están viviendo y que se verán implicadas en su solución. Quizá este punto es, sin

embargo, uno de los que provocan una mayor divergencia a la hora de realizar prácticamente una investigación-acción. Y ello porque existen diferentes respuestas a estas dos cuestiones:

•¿Quiénes son los prácticos? Para algunos investigadores estos no son solo los profesionales de la educación, sino la comunidad educativa e, incluso, la comunidad más amplia o grupo en el que se desarrolla la acción. Así, en la investigación participativa el sujeto de la investigación es la comunidad, la organización o el sector social que vive la problemática, con el apoyo de educadores populares o especialistas comprometidos con el pueblo (Jara, 1985).

•¿Existen otros investigadores, con una función distinta a la de los prácticos, que acompañen o estén presentes en alguna o todas las fases del proceso de investigación-acción? Los nombres que reciben, cuando se reconoce su existencia, son diversos: “facilitador”, “investigador profesional”, “crítico amigo”, etc., y las funciones que se les asigna también lo son de acuerdo con las distintas modalidades de investigación-acción. En la investigación participativa, los educadores populares representan el apoyo al proceso investigativo y normalmente hay un equipo impulsor de la participación amplia. La investigación cooperativa, por su parte, no solo afirma y supone la necesidad de estas personas que facilitan y apoyan el proceso de investigación, sino que progresivamente su número se ha ido ampliando. Así, Smulyan (1984) nos señala en su investigación “el trabajo conjunto del personal del Distrito Escolar, Facultad Universitaria o personal del Centro de Desarrollo, así como de Agencias de Educación Federal que proporcionan el soporte financiero y la orientación” (p. 3).

Los diferentes “rostros” de la investigación-acción

Existen diversas modalidades de investigación-acción. Morin (1984) reconoce que es imposible encontrar un modelo único. A continuación se presentan algunas de ellas.

La investigación participativa

Esta forma de investigación se define, según Vio Grossi (1988), como:

> […] un enfoque en la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad, con el objeto de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de investigación. Estos participantes son los oprimidos, marginados, explotados. Esta actividad es, por tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social (p. 69).

La investigación participativa es un proceso de investigación encaminado a facilitar la evolución social, cuyos rasgos principales son:

- Los investigadores y sujetos de la investigación, trabajando por las problemáticas de su comunidad, son de igual modo los miembros del grupo participante.
- Desde una aproximación crítica a la realidad, la producción del conocimiento es vivida e incorporada por medio del lenguaje y de elementos de la cultura popular.
- Plantea la dimensión política de la acción social y del conocimiento social, para una construcción de la democracia en el pueblo y desde este.
- Pretende la máxima participación posible de las organizaciones, comunidades y sectores sociales en los que se lleva a cabo. Generalmente existe en esos colectivos un grupo impulsor que canalice e inicie el proceso, garantizando de este modo la participación del resto de la población.

•Se tienen en cuenta tres momentos en los que se articula el proceso de investigación: el primero es el diagnóstico comunitario inicial, donde se recoge la información en el contexto de la acción; el segundo es la profundización y discusión de la información, que comienza con el análisis de los datos con participación comunitaria, y exige la iluminación de los problemas desde perspectivas más amplias que ayuden a buscar sus causas estructurales; y el tercero es la realización y planificación de la acción social y la revisión crítica de los cambios propuestos.

•Incluye procesos educativos junto a los procesos de investigación.

•Se precisa normalmente un equipo facilitador para poner en marcha el proceso, de forma que se comprometa a ir de la mano con la comunidad participante, reaprendiendo sus conocimientos y su manera de procesarlos, para poder comunicarse con la población en su mismo lenguaje (Jara, 1985).

El proceso

Existen diversos autores que han trabajado especialmente los procesos de investigación participativa: Vio Grosi (1981), Bosco Pinto (1988), Rodríguez Brandao (1983) o Le Boterf (1981). Este último autor ha elaborado una interesante sistematización del proceso que puede ayudar al desarrollo de una investigación participativa, en especial desde su vertiente diagnóstica. En efecto, de las cuatro fases que propone este autor, tres están orientadas al diagnóstico y solo una a la programación y ejecución de la acción que se propone. La "encuesta concientizante" constituye una de las principales modalidades de la investigación participativa, al menos en sus inicios, y esa experiencia pesa en el planteamiento de Le Boterf (1981), aunque la supere (figura 8):

•Primera fase: Montaje institucional y metodológico de la investigación participativa.

•Segunda fase: Estudio preliminar y provisorio de la población: estructura socioeconómica, punto de vista de los implicados, datos socioeconómicos.

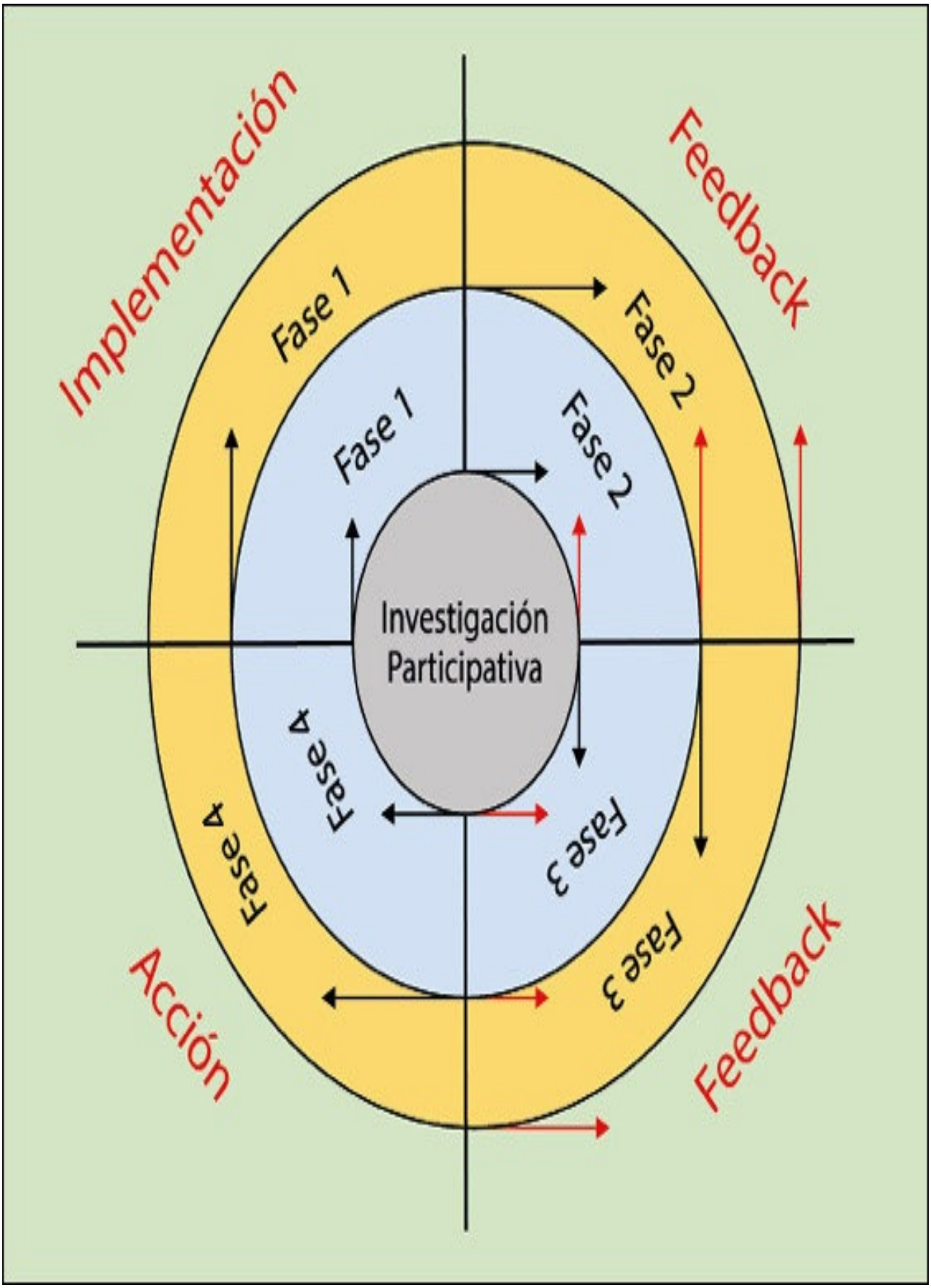
•Feed back: Promover entre los que participan un conocimiento.

•Tercera fase: Análisis crítico de los problemas considerados como prioritarios.

•Feed back: Cada grupo de estudio comunica los resultados de su trabajo.

•Cuarta fase: Programación y realización de un plan de acción.

Figura 8. Fases de la investigación participativa desde la perspectiva de Le Boterf


Implementación
Feedback
Acción
Feedback
Fase 1
Fase 2
Fase 3
Fase 4
Fase 1
Fase 2
Fase 3
Fase 4
Investigación Participativa

Fuente: elaboración propia

Hay que valorar, además, en el trabajo de Le Boterf su voluntad integradora, no renunciando a triangular metodologías diversas, sino poniéndolas en confrontación. Así, en la segunda fase, contrasta el punto de vista de los habitantes acerca de la realidad que viven y su historia, con una información socioeconómica y con el análisis de la estructura social de la población, utilizando indicadores y técnicas apropiados para cada una de esas estrategias metodológicas.

Por otra parte, es interesante constatar la integración de las dimensiones investigativa y educativa en la dinámica que se propone para los círculos de estudio en la fase de análisis, haciendo realidad lo que ya Lewin en un inicio había señalado como los tres integrantes básicos de la investigación-acción: la formación, la acción y la investigación.

La investigación-acción crítica: el enfoque de Carr y Kemmis

La obra de Carr y Kemmis (1988): Teoría crítica: la investigación-acción en la formación del profesorado “causó un profundo impacto en los medios educativos. En ella se plantea una propuesta alternativa para la elaboración de una ciencia educativa desde un enfoque sociocrítico” (p. 3). Benedito, autor del prólogo, les reconoce sus aportes filosóficos, afiliados a la escuela de Frankfurt. Evocando a Habermas, nos recuerda, en sus palabras, que la finalidad básica de una ciencia social crítica es:

[…] emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos y la búsqueda de la libertad y autonomía personal. En definitiva, la ciencia social crítica es un proceso de reflexión que exige la participación del investigado, en la acción social que se estudia o que los participantes se conviertan en investigadores (p. 13).

¿Cuáles son las condiciones mínimas que exigen estos autores para qué se dé una investigación-acción? Este interrogante se responde de la siguiente manera:

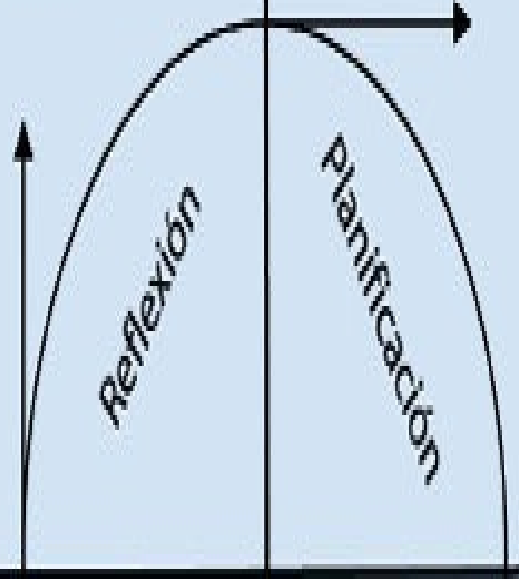
•Inicialmente, que el proyecto este planteado en referencia a una práctica social, considerada como una acción estratégica susceptible de mejora.

•Luego, que el proyecto proceda a través de un conjunto de actividades que incluyan planear, actuar, observar y reflexionar, estando todas estas interrelacionadas, con sentido autocrítico y siempre en constante sistematización.

•Por último, que el proyecto involucre a los comprometidos de la práctica en todos los momentos de la actividad, extendiendo gradualmente la participación para tener en cuenta a otros de los afectados por la práctica.

Después de lo anterior, Carr y Kemmis (1988) proponen el esquema que se presenta en la figura 9 para didactizar su postura de renovación de la investigación-acción. En este esquema existe un acoplamiento permanente en el que se conjugan la acción y la formación a lo largo del proceso. Para ello es fundamental articular lo mejor posible la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación, la construcción de la realidad y la recogida de observaciones para una posterior reflexión.

Figura 9. Diseño de la investigación-acción sociocrítica

Los momentos de la Investigación acción	Reconstructivo	Constructivo
Discurso entre participantes		
Práctica en el contexto social		

Fuente: (Carr y Kemmis 1988, p. 197)

Luego de hacer una observación profunda de esta figura, se está en condiciones de comprender un poco más lo que en ella se representa. Carr y Kemmis (1988), a este respecto, presentan la siguiente dilucidación:

En la espiral autorreflexiva, el plan tiene una visión prospectiva con respecto a la puesta en escena de la acción y tiene una mirada retrospectiva con relación al proceso de reflexión mediante el cual se desarrolla. La acción es intrépida y arriesgada, pero adquiere un sentido de orientación, guía y acompañamiento a través de la reflexión y prospectivamente hacia la observación y la reflexión en tiempo futuro; que revisan, valoran y se toman decisiones con respecto a la acción. Entonces se entiende que la observación es retrospectiva en función de la acción llevada a cabo y prospectiva hacia la reflexión donde se va a analizar lo actuado (p. 198).

En este mismo sentido, Sandín afirma (2012): “La espiral autorreflexiva vincula la reconstrucción del pasado con la construcción de un futuro concreto e inmediato a través de la acción. Y vincula el discurso de los que intervienen en la acción con su práctica del contexto social” (p. 198). Por otra parte, Carr y Kemmis (1988) advierten sobre los riesgos en que puede caerse al no entender bien esta vinculación:

•Llamar a cualquier experiencia investigación-acción. Esto ocurre cuando nos quedamos en la planificación y en la acción, pero no observamos atentamente el curso de nuestra acción; no recogemos datos con rigor de la realidad ni reflexionamos acerca de ella. Nuestros procesos de análisis serían entonces superficiales.

•Quedarnos en el análisis de datos y en la dimensión técnica de la investigación. Ello origina, entre otras cosas, un cierto nivel de dependencia de los profesores respecto a los “expertos”, que son los que “saben” manejarse bien en este ámbito. Perderíamos entonces la verdadera dimensión transformadora de la

investigación-acción.

•Cansarnos enseguida de este proceso, entendiéndolo de manera puntual y no como un proceso continuo. Se hace entonces inviable la cristalización del cambio, es decir, la posibilidad de que los cambios que vamos experimentando se incorporen a la vida cotidiana de nuestro quehacer escolar y, por ello, perduren.

Estos riesgos, en los que el investigador cae al comienzo de su experiencia, se acentúan por la falta de clarificación en saber a ciencia cierta qué es la investigación-acción.

La investigación-acción cooperativa o colaborativa

Se denomina así a aquel tipo de investigación-acción que se desarrolla cuando los miembros de dos o más instituciones se unen para plantear una investigación y desarrollarla empíricamente, con el fin de resolver problemas ligados a la práctica educativa y pedagógica, entre otros aspectos, de manera que se vinculen los procesos de investigación con los procesos de innovación, y estos, a su vez, con el desarrollo y la formación profesional (Bartolomé, 1994).

Vamos, sin embargo, a tratar ahora de una modalidad de investigación-acción en la que la colaboración se da fundamentalmente no solo dentro de un grupo de trabajo, sino entre dos o más instituciones, como la existente entre un grupo de investigación de una universidad y un grupo de profesores de una institución educativa o en su defecto de una comunidad, organización social, etc., o también, entre un grupo de profesores e investigadores pedagógicos de una escuela normal y uno de profesores de una institución educativa.

De aquí hay que destacar dos elementos que suponen lo propiamente distintivo de la investigación cooperativa. En primer lugar, es pertinente señalar el enfoque cooperativo profundo que subyace a toda la investigación. Al utilizar el término "cooperativo" se hace dándole un sentido amplio de participación. Hord (1981), en un artículo sobre el tema, distingue entre los conceptos de cooperation y collaboration. El primero se refiere a una forma imperfecta de participación —solo en algunas fases del proyecto—, mientras el segundo exige compromiso real de cada uno de los miembros del equipo en todas ellas. Escoger el término "cooperativa" para aludir a este tipo de investigación no es con el ánimo de restringir la participación, sino por entender que, en castellano, la acepción de Hord no sería correcta. Posiblemente el término más apropiado sería "cogestionada" o "participativa", pero se ha preferido evitar otras connotaciones que puedan dar luz a confusiones conceptuales.

El segundo aspecto es el carácter simultáneo y mutuamente complementario de los procesos de investigación educativa y desarrollo profesional —o formación permanente de los profesores—. Estos no solo aprenden a resolver sus problemas, sino que adquieren un pensamiento más receptivo a nuevas ideas,

ampliando sus conocimientos y adquiriendo habilidades y capacidades importantes para su actualización profesional. En ella se intentaba descubrir una vía metodológica que introduzca sistemáticamente la innovación en la universidad, de modo que los docentes se comprometieran e implicaran en dicha innovación, con el fin de lograr una institucionalización del cambio. Cuatro fases pueden ser establecidas con bastante nitidez en el proceso (figura 10):

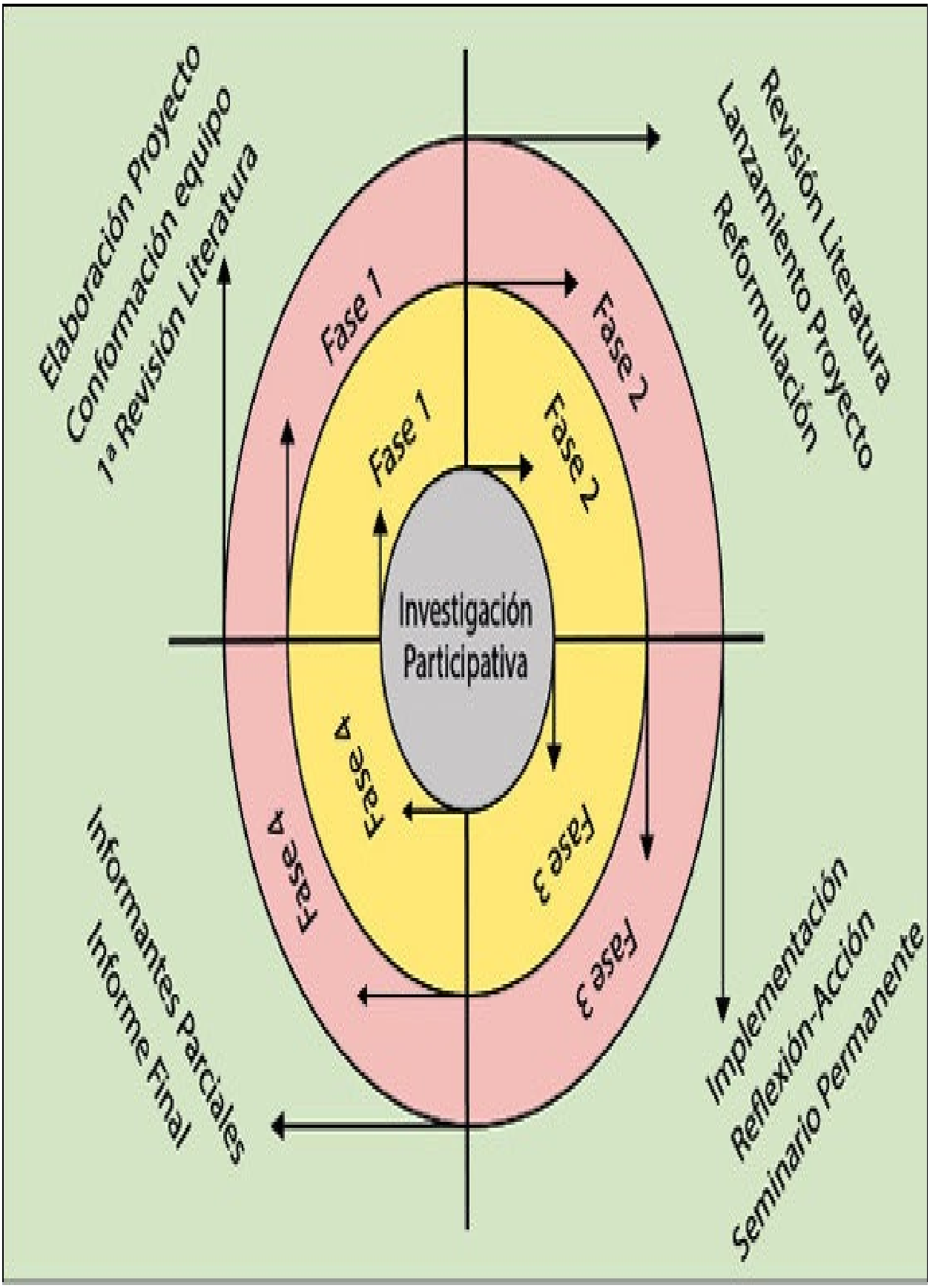
1.Creación del proyecto y constitución del equipo coordinador. Primera revisión de la literatura.

2.Revisión de la literatura. Lanzamiento del proyecto a través de un seminario para profesores universitarios y reformulación posterior de este a la luz de las conclusiones. Constitución de los grupos de trabajo de profesores.

3.Ejecución de la investigación. Desarrollo de reflexión-acción continuo por los diferentes equipos. Soporte de un seminario de formación para planear el trabajo en sus líneas generales, brindando información sobre aspectos metodológicos que se constituyen en un intercambio de experiencias.

4.Elaboración de los informes parciales y del informe final.

Figura 10. Fases de la investigación cooperativa


Elaboración Proyecto
Conformación equipo
1ª Revisión Literatura
Revisión Literatura
Lanzamiento Proyecto
Reformulación
Fase 1
Fase 2
Fase 1
Fase 2
Investigación Participativa
Fase 4
Fase 4
Fase 3
Fase 3
Informantes Parciales
Informe Final
Implementación
Reflexión-Acción
Seminario Permanente

Fuente: Oja y Pine (1983)

Esta investigación cooperativa, de manera similar a la de Oja y Pine (1983), pasa a un doble nivel:

1.El trabajo cooperativo que cada equipo de profesores realizó para conocer y evaluar más profundamente sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje en una materia determinada, de cara a introducir una innovación adecuada a sus necesidades.

2.La reflexión llevada a cabo por el equipo coordinador sobre los trabajos que desarrollaron los equipos de profesores, analizando los elementos que favorecieron o dificultaron el esfuerzo por vincular investigación e innovación educativa, producción del conocimiento y utilización práctica por los profesores.

Los elementos que han de tenerse en cuenta en la puesta en marcha de una investigación cooperativa son:

•El diálogo entre instituciones. Hablar de una articulación entre instituciones no significa que todos sus miembros participen, por supuesto. Pero desde sus órganos de gobierno debe conocerse la existencia de tal investigación y, lo que es más importante, debe favorecerse, proporcionando los recursos necesarios de tiempo y dinero.

•La organización de los grupos. En ellos ha de negociarse la forma y estilo de actuar de los investigadores profesionales que trabajan conjuntamente con los profesores, para evitar procesos de dependencia.

•La manera de iniciar la investigación cooperativa, conectando con las necesidades de los participantes.

•La elaboración y desarrollo de un plan. Ha de hacerse teniendo en cuenta la experiencia anterior en este tipo de trabajos de grupo participante. Conviene partir de una revisión general, en la medida de lo posible, que se irá acotando y profundizando en sucesivos diagnósticos y desde la práctica vivida. Sin embargo, es importante que se llegue a la introducción de prácticas transformadoras en la institución como consecuencia de todo el proceso.

•El proceso formativo que acompaña la investigación. Hablamos de formación en una doble vertiente: formación de los investigadores profesionales, que han de tener sobre todo habilidades para escuchar y preguntar, así como una coherencia con los valores que subyacen a todos los procesos de investigación-acción y formación de los profesores, orientada al desarrollo de competencias de investigación e innovación, así como a favorecer procesos de maduración personal y grupal.

Anexos

Ejercicio de autocomprobación

Lea el caso que aparece en la página siguiente. Después intente contestar a las cuestiones siguientes, para comprobar si en realidad ha interiorizado críticamente los elementos claves de un proceso de investigación-acción.

Cuestiones:

1.¿Considera que la experiencia narrada constituye una investigación-acción? ¿En qué sí y en qué no?

2.¿A qué modelo de investigación-acción de los estudiados se asemeja el proceso propuesto por la coordinadora (psicopedagoga)?

3.¿Cree que este proceso era correcto? ¿Por qué?

4.Si usted lo hubiera planteado, ¿cómo lo hubiera hecho?

5.¿Cree que la coordinadora (psicopedagoga) ha realizado adecuadamente su función? Justifique su respuesta.

6.¿Le parece que el resumen expuesto corresponde a una investigación técnica, práctica o autogestionada (emancipatoria)? ¿Por qué?

Una institución educativa ha planteado en una reunión de docentes que el próximo año lectivo en educación básica secundaria en la institución convendría

ir produciendo algún proyecto de investigación innovador que facilite ir trabajando los objetivos del año lectivo. La psicopedagoga de la entidad, que ha estudiado algo sobre investigación-acción, comenta la posibilidad de emprender ese cambio paulatino que se propone, a través de un proceso de investigación-acción. Explica brevemente en qué consiste y el claustro acepta la propuesta, aunque deja libertad al profesorado para ser parte del grupo de trabajo. De los 25 profesores de la básica secundaria, cinco se constituyen en un equipo de investigación-acción. Ellos solicitan a la psicopedagoga que los asesore y coordine sobre el proceso que deben seguir.

Dedican tres sesiones a discutir los objetivos del año lectivo. ¿Por dónde empezar? Un profesor brinda una idea: diseñar un taller para el estudio crítico de la prensa y la elaboración de una revista. Cree que de esta forma los alumnos podrán alcanzar simultáneamente la mayoría de los objetivos previstos para este año. A los demás les parece bien, y la coordinadora sugiere el siguiente plan:

1.Organizar el taller, dejándole un espacio y un horario, dentro de la planificación del año lectivo. Preparar los materiales para un semestre, procurando que contengan elementos de refuerzo en lectura y escritura para alumnos con dificultades y material de ampliación para alumnos talentosos.

2.Concretar los aspectos en que se espera ver algún tipo de cambio en los alumnos y la forma práctica de observar y recoger evidencias acerca de este.

3.Distribuirse las responsabilidades entre los profesores.

4.Hablar con los alumnos y proponer el taller. Si lo aceptan, se incluirá como actividad ordinaria y la evaluación de los resultados se tendrá en cuenta en el área de humanidades y ciencias sociales.

5.Los profesores llevarán un diario semiestructurado del desarrollo del taller.

6.Discutir, en una sesión quincenal, los materiales del diario y la observación informal que los profesores recogen sobre el comportamiento de los alumnos en el taller y su actitud hacia esa actividad.

7.Evaluar, a través de las producciones de los estudiantes, si los objetivos del año lectivo, en el marco del primer semestre, se están consiguiendo. Hacerlo al cabo

de cuatro meses de funcionamiento de taller.

8.Reformular el trabajo del taller de acuerdo con los resultados.

El grupo de profesores acepta el plan menos el punto 5, que consideran demasiado difícil y tedioso. Cuando comienzan a trabajar, la dificultad mayor está en el punto 2. No saben cómo concretar la observación de aquellos aspectos en que se pretende que exista un cambio, por lo que deciden fijarse básicamente si los alumnos han mejorado su expresión escrita, sobre todo en ortografía.

La reunión quincenal se interrumpe a los dos meses por exceso de trabajo de los componentes del grupo. Acuerdan repartirse las producciones de los estudiantes para corregir su ortografía, y así lo hacen. Al cabo de cuatro meses de taller, los profesores se reúnen y discuten los resultados. Los alumnos tienen menos faltas de ortografía y parecen contentos con el taller. Tres profesores consideran que proporciona demasiado trabajo y que, puesto que alcanzaron la propuesta inicial, deben dar por concluida la investigación-acción. La coordinadora se muestra disconforme, pero no sabe cómo convencerlos.

Capítulo 7

El rigor científico en la investigación cualitativa

A la búsqueda del rigor científico en la investigación cualitativa

Ha existido un esfuerzo importante en los investigadores por legitimar y sistematizar las aportaciones de los enfoques naturalísticos desde la consideración del rigor científico. Vamos entonces a señalar brevemente cómo conseguir el rigor científico en una investigación cualitativa, describiendo algunos procedimientos que se deben emplear en cada uno de los criterios.

Credibilidad

Constituye el aspecto más apreciado en una investigación cualitativa. Precisamente Cook y Reichardt (1996), al comparar los paradigmas cuantitativo y cualitativo, indican la validez como un rasgo que suele asociarse con más frecuencia a este último. Se justifica esta afirmación señalando el esfuerzo de los cualitativistas por acercarse a la realidad procurando captarla holísticamente e intentando comprenderla en profundidad.

Ahora bien, dentro del enfoque cualitativo, el investigador se convierte a menudo en el único o al menos más importante instrumento, lo que tiñe de subjetividad el proceso de recogida de información. ¿Hasta qué punto los datos obtenidos responden a la realidad o están fuertemente distorsionados por sus propias percepciones? Para tratar de hacer más creíbles nuestras conclusiones en una investigación cualitativa, podemos utilizar las siguientes estrategias:

•Trabajo prolongado en el mismo lugar. Permite obtener un conocimiento vital de la situación, desde las categorías culturales de quienes las viven.

•Triangulación. Se considera la estrategia más poderosa. Se triangulan tiempos, espacios, métodos, información, teorías, observadores, etc.

•Recogida de material de adecuación referencial: documentos, grabaciones y videos, con el fin de contrastar información.

•Establecer coherencia estructural. Cada información recogida ha de mantener la coherencia lógica interna, de forma que pueda explicar las contradicciones.

•Comprobación con los participantes. Este es el criterio más importante de credibilidad (Guba, 1989); se trata de devolver lo que vamos obteniendo a los participantes y comprobar si estos se sienten reflejados en nuestros informes.

•Eliminar fuentes de error (Goetz y LeCompte, 1988).

La triangulación significa adquirir diversas aproximaciones de una misma realidad, asegurándonos así de que nuestras interpretaciones son correctas, además de la información en la que se basan. La etimología del término hace referencia a tres; se considera también triangulación a la oposición y diferencia entre dos fuentes de información. En este sentido, podemos contrastar diferentes estrategias —por ejemplo, a través de la entrevista o de la observación—, diversificando las teorías y los informantes claves que pretenden interpretar o expresar la realidad.

Hay que tener cuidado, no obstante, en evitar contaminaciones en nuestra triangulación. Por ejemplo, trabajar con fuentes de información no independientes. También podemos llamar triangulación a reflexiones y contrastes que en un grupo se lleven a cabo sobre las propias opiniones acerca de una situación. Estas pueden estar influenciadas por una teoría común y converger, sin que necesariamente se dé una correspondencia con la realidad. Todos estos aspectos han de tenerse en cuenta.

Transferibilidad o posible aplicabilidad de nuestras conclusiones

En la investigación clásica, uno de los objetivos más preciados del trabajo científico era poder generalizar nuestros datos de alguna forma; solo así se aseguraba la posibilidad de un cuerpo de conocimientos. En la investigación cualitativa, en un principio, por sus propias características, esto no se consideró ni posible ni relevante. Al trabajar sobre contextos concretos e intentar captar la peculiaridad de estos, no resultaba aceptable ningún intento de generalización. Hay que tener en cuenta que esta se asienta en la representatividad de la muestra respecto a una población, representatividad que vendría garantizada fundamentalmente por el muestreo aleatorio.

¿Qué hacer entonces? No hay duda de que si queremos construir conocimiento científico a partir de la investigación cualitativa deberemos asegurar, al menos, que las conclusiones que estamos obteniendo pueden ser de alguna forma aplicables a otras situaciones, bajo condiciones claramente especificadas. Las estrategias para conseguir una cierta aplicabilidad se orientarán, por tanto, a favorecer la especificación de las condiciones. En este sentido, es necesario aplicar nuestras conclusiones a grupos similares (Guba, 1989), siempre y cuando el segundo grupo se reconozca en el primero.

Dependencia

La consistencia de la información recogida es muy importante para asegurar el rigor científico. Sin embargo, en las investigaciones cualitativas tal estabilidad no es fácil de asegurar. Algunas estrategias posibles son:

•Utilizar observadores múltiples.

•Que los descriptores tengan un bajo nivel de inferencia.

•Explicar bien cómo se ha desarrollado el proceso. Se trata de establecer una pista de revisión.

•Llevar a cabo una réplica paso a paso. Los grupos de investigadores por separado analizan e interpretan de un modo independiente fuentes de datos que también han sido divididas en dos mitades.

Confirmación

Para tener una cierta garantía de que los datos no serán sesgados por los criterios particulares del investigador, lo mejor es proporcionar un informe de toda la investigación a otros investigadores externos. Este informe debe explicar lo más clara y coherentemente posible por qué y de qué forma se ha realizado cada uno de los pasos de la investigación, así como los resultados obtenidos. Los sesgos también se controlan por la triangulación, como hemos señalado más arriba. Todas estas estrategias que hemos ido enumerando pueden utilizarse con cualquier tipo de investigación cualitativa.

Referencias bibliográficas

Avanzzini, G. (1985). Innovación e inmovilismo en la escuela. Barcelona, España: Oikos-Tau.

Bartolomé, M. (1997). La investigación cooperativa. En: V. García Hoz. (Ed.), Problemas y métodos de investigación en educación personalizada (pp. 376-403). Madrid, España: Editorial Rialp.

Bartolomé, M. y Sandín, M. (2001). Dossier de investigación cualitativa del programa de Doctorado “Calidad Educativa en un Mundo Plural”, bienio 2001-2003 (documento policopiado). Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Blumer, H. (1998). Symbolic interactionism: perspective and method. California, Estados Unidos: Editorial University of California Press.

Bosco Pinto, J. (1988). La Investigación-Acción como práctica social. Cuadernos de Sociología 6. Burke, W. W.: Organi

Bryman, A. y Burgess, R. (1994). Abaliyzin cualitative data. Londres, Reino Unido: Routledge.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, España: Ediciones Morata.

Colas, P. (1998). Enfoque en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, P. Colas, y F. Hernández, F. (Eds.), Métodos de investigación en psicopedagogía (pp. 226-246). Madrid, España: McGraw-Hill.

Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14(27), 96-114.

Cook, T. y Reichardt, C. (1996). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid, España: Editorial Morata.

Coulon, A. (2005). La etnometodología. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

Creswell, J. (1998). Qualitative inquiri and reserarch design: Choosing. Among five traditions. Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: Sege.

Del Rincón, D. (1997). Metodologies qualitatives orientades a la comprensión. Barcelona, España: Ediuoc.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid, España: Dykinson.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). Entering the field of qualitative research. Handbook of qualitative research. Londres, Reino Unido: Sage.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Revista de Antropología Iberoamericana, 6(1), 3-26.

Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona, España: Paidós.

Esmeral, S. (2015). Escenarios expectaciones y desafíos de la educación en comunidades indígenas frente a sus planes de vida y las interpelaciones de la interculturalidad (Tesis doctoral). Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Esmeral, S. (2016). Criterios dialógicos de las realidades en el Caribe colombiano. Bogotá, Colombia: Kimpres.

Esmeral, S. y González, L. y Sánchez, I. (2018). Sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena.

Everston, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y como método. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación. Madrid, España: Paidos-MEC.

Freire, P. (2010). Pedagogía del oprimido. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, España: Ediciones Morata.

González, L. A. y Sánchez, I. (2016). Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno: referentes para vislumbrar el posconflicto en Colombia. Santa Marta, Colombia: Editorial Unimagdalena.

González Monroy, L. (2013). Currículo del retorno en la vereda La Pola-Magdalena. Educación y Territorio, 3(1), 141-152.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En G. Sacristán y A. Gómez (Ed.), La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, España: Akal.

Husserl, E. (2011). La idea de la fenomenología. Madrid, España: Editorial Herder.

Hord, S, (1981). Working together: cooperation or collaboration. Texas University. Austin. USA: Research and Development Center for Teachers Education. Recuperado de: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226450.pdf

Jackson, P. (2010). La vida en las aulas. Madrid, España: Ediciones Morata.

Jara, O. (1985). Los desafíos de la educación popular. Lima, Perú: Tarea.

Jiménez, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca-México (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, España: Experiencia.

Latorre, A. y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona, España: Editorial GR92.

Le Boterf, G. (1981). La investigación participativa y praxis rural. Lima, Perú: Mosca Azul Editores.

LeCompte, M., Millroy, W. L. y Preissle, J. (1992). The handbook of qualitative research in education. San Diego, United States: Academic Press.

Manheim, H. (1982). Investigación sociológica: filosofía y métodos. Barcelona, España: CEAC.

Martínez, M. (2007). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Ciudad de México, México: Trillas.

Martínez, M. (2011). La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico. Ciudad de México, México: Trillas.

Mason, J. (2002). Qualitative researching. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

Mason, J. (1996). Qualitative researching. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

Maxwell, J. A. (1998). Diseño de un estudio cualitativo. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

Meruane, P. Y Cárdenas, M. (2008).Métodos de Investigación social. Antofagasta, Chile: Universidad Católica del Norte.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. Barcelona, España: Anthropos.

Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). Investigación cualitativa: la complementariedad. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

Oja, S. y Pine, G. (1983). A two year study of teachers stages of development in relation to collaborative action research. Final report. New Hampshire, Estados Unidos: University of New Hampshire.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Madrid, España: Editorial La Muralla.

Piñero, M. y Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: Orientaciones procidementales. Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Restrepo, B. (2008). El desarraigo en su dimensión existencial. Audio de 28:18 minutos. Formato mp3. [Mensaje en un blog] Recuperado de: http://www.destierroyreparacion.org/node/141

Restrepo, E. y Escobar, A. (2004). Antropologías del mundo. Jangwa Pana, 3(1), 110-131.

Rodríguez, G. y García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada, España: Editorial Aljibe.

Rodrigues Brandao, C. (1983). La participación de la investigación en los trabajos de educación popular. En Gilberto Vejarano. (Ed.), La investigación participativa en América Latina (pp. 89-110). Ciudad de México, México: Ed. CREFAL.

Rossman, G y Rallis, S. (1998). Learning in the field. Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: Sage.

Ruiz Olabuénaga, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto.

Ruiz Olabuénaga, J. e Ispizua, M. (1989). La decodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa. Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto.

Sandín, M. (2011). Taller de análisis de datos cualitativos. Santa Marta, Colombia: Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Magdalena.

Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGrawHill Interamericana.

Sandín, M. y Medina, J. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. Revista de Investigación, 22, 155-166

Santos, M. (1998). Hacer visible lo cotidiano. Teória y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.

Sherman, R. y Webb, R. (1988). Qualitative research in education: focus and methods. Filadelfia, Estados Unidos: The Falmer Press.

Smulyan, L. (1984). Collaborative action researck historical trends: paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans, Estados Unidos: Harvard University. Recuperado

de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED254949.pdf

Spradley, J. (2016). La entrevista etnográfica. Illinois, Estados Unidos: Waveland Press.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. California, Estados Unidos: Editorial Sage.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España: Paidós.

Tesch, R. (1990). Qualitative research. Analysis types and software tools. Nueva York, Estados Unidos: The Falmer Press.

Toro, I y Parra, R. (2011). Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de investigación cualitativa/cuantitativa. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Valles, M. S. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: Síntesis.

Villaveces, J. (2002). Prospectiva de investigación en la universidad colombiana. Nómadas, 17, 169-181.

Vio Grossi, F. (1988). Investigación participativa. Precisiones de Ayacucho. Investigación participativa y praxis rural. Educación y Pedagogía, 24, 64-79.

Woods, P. (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona, España: Paidós.

Grounded theory procedures and techniques. California, Estados Unidos: Editorial Sage.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Nueva York, Estados Unidos: The Falmer Press.

Toro, I y Parra, R. (2011). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de investigación cualitativa/cuantitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

Villaveces, J. (2002). Prospectiva de investigación en la universidad colombiana. *Nómadas, 17*, 169-181.

Vio Grossi, F. (1988). Investigación participativa. Precisiones de Ayacucho. Investigación participativa y praxis rural. *Educación y Pedagogía, 24*, 64-79.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós.